DOCUMENT RESUME

ED 455 918 PS 029 652

AUTHOR Delfos, Martine F.
TITLE Me escuchas? Como conversar con ninos de cuatro a doce anos (Are You Listening to Me? Communicating with Children from Four to Twelve Years Old).
ISBN ISBN-90-6195-058-9
PUB DATE 2001-00-00
NOTE 158p.
AVAILABLE FROM Bernard van Leer Foundation, P.O. Box 82334, 2508 EH The Hague, The Netherlands; Tel: +31-0-70-351-20-40; Fax: +31-0-70-350-23-73; e-mail: registry@bvleerf.nl; Web site: http://www.bernardvanleer.org.
PUB TYPE Books (010) -- Guides - Non-Classroom (055)
LANGUAGE Spanish
EDRS PRICE MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS Age Differences; Child Development; *Children; *Interpersonal Communication; Interviews; *Parent Child Relationship; *Questioning Techniques; *Teacher Student Relationship
IDENTIFIERS Adult Child Relationship; *Conversation; Conversational Flow

ABSTRACT

Although talking to children is a daily activity for almost everyone at some stage in one's life and an essential activity for professionals who work with children, there is little research on activity. This Spanish-language book describes communication with children between the ages of 4 and 12 years, focusing on open question-and-answer sessions with children, especially those sessions related to therapeutic assistance for children and conversations in school. Following a general introduction in Chapter 1, chapter 2 presents information on child development from ages 4 to 12. Chapter 3 discusses the characteristics of conversing and interviewing, including conversation quality, conditions for communication, meta communication, conversation partners' expertise and interests, loyalty, language skills and closeness, and transference and countertransference. Chapter 4 discusses techniques of conversing and interviews, focusing on the structure of a conversation and types of questions. Chapter 5 discusses conversing based on children's age with regard to meta communication, the form in which the conversation takes place, the verbal aspect, the nonverbal aspect, interview techniques, and motivation. The book concludes that children are prepared to talk with adults when they feel that they are treated with respect and are being taken seriously and that opportunities for authentic self-expression during childhood and youth can prevent problems during adulthood. The book's two appendices list characteristics of conversations based on children's age and provide a checklist for conducting interviews with children. (Contains 87 references.) (KB)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 455 918

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

R.N. Cohen

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

PS

¿Me escuchas?

Martine F. Delfos

PS 029652

BEST COPY AVAILABLE

2

Gerhard van Leer Foundation

Es una fundacion privada con sede en Holanda, que opera en el ambito internacional.

El objetivo de la Fundacion es mejorar las oportunidades de ninos de 0 a 7 anos que crecen en circunstancias economicas y socialmente desaventajadas, con el proposito de desarrollar al maximo su potencial innato. La Fundacion ha optado por centrar su labor en la atencion a ninos de cero a siete anos de edad porque distintas investigaciones han demostrado que, intervenciones en la etapa inicial de la ninez, son mucho mas efectivas por ofrecer beneficios mas duraderos, tanto para los propios ninos, como para la sociedad.

La Fundacion lleva a cabo su objetivo mediante dos estrategias relacionadas entre si:

- Un programa de apoyos a proyectos, en determinados paises, dirigido a desarrollar enfoques sobre atencion y desarrollo de la primera infancia, respetando el contexto y la cultura.

- Compartir los conocimientos y experiencias en el ambito del desarrollo de la primera infancia, adquiridas en aquellos proyectos que la Fundacion apoya; con el fin de informar, y a la vez, tratar de influir, en la practica diaria y en los procesos de decision de politicas.

La Fundacion fue creada en 1949. Sus recursos se derivan del legado de Bernard van Leer (1883 - 1958), un industrial y filantropo holandes que creo la empresa Royal Packaging Industries Van Leer.

P.O. Box 82134
2508 EH The Hague
The Netherlands
Tel.: +31 (0)70 351 20 40
Fax: +31 (0)70 350 23 73
Email: registry@bvleert.nl
www.bernardvanleer.org

BEST COPY AVAILABLE

¿Me escuchas?

Cómo conversar con niños de cuatro a doce años

Martine F. Delfos

Bernard van Leer Foundation

Título original:
Luister je wel naar mij?
Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar
© 2000 Martine F. Delfos
© 2000, 2001 SWP Publishing, Amsterdam

Presente edición en español:
¿Me escuchas?
Cómo conversar con niños de cuatro a doce años
Martine F. Delfos
© 2001, Bernard van Leer Foundation, Martine F. Delfos

ISBN 90-6195-058-9

Traducción:
Simon Stepney, S.L.

Fotografía:
Stockbyte

Ilustración:
Nicolien van der Keur, Utrecht

Diseño gráfico:
Valetti, The Hague

Dedicado al niño que va siendo...

The most powerful weapon in empowering the child is adult modesty

(El arma más poderosa con que se puede dotar al niño es la modestia del adulto)

Índice general

PRÓLOGO 9

CAPÍTULO UNO 13

Introducción

1.1 El dominio del lenguaje 13

1.2 Capacidad y predisposición de los niños para el aprendizaje 16

1.3 Confiabilidad y sugestionabilidad 19

1.4 Fantasía y realidad 24

1.5 Trabajar con preguntas 27

1.6 El marco de la conversación 30

1.7 La estructura del libro 32

CAPÍTULO DOS 35

El desarrollo de los niños de cuatro a doce años

2.1 El niño como pequeño adulto 36

2.2 El desarrollo psicosocial de los niños de cuatro a seis años 42

2.3 El desarrollo psicosocial de los niños de seis a ocho años 46

2.4 El desarrollo psicosocial de los niños de ocho a diez años 49

2.5 El desarrollo psicosocial de los niños de diez a doce años 52

CAPÍTULO TRES

La conversación 59

3.1 Interpretar y rellenar 59

3.2 La calidad de la conversación 62

3.3 Condiciones de la comunicación 65

Ponerse a la altura (visual) de los niños

Mirar al niño mientras se habla

Alternar el contacto ocular con el niño mientras se habla

Hacer que el niño se sienta cómodo

Escuchar lo que dice el niño

Enseñar con ejemplos que lo que dice el niño tiene repercusión

Decirle al niño que tiene que decir lo que siente o quiere, porque no sesabrá a no ser que lo diga
Tratar de combinar la conversación con el juego
Indicar que se interrumpirá la conversación si el niño se desentiende y que se retomará luego
Si se ha tenido una conversación difícil, procurar que el niño se pueda tranquilizar después

3.4 Metacomunicación 81
Aclarar el objetivo de la conversación
Dar a conocer tus intenciones al niño
Indicar al niño que necesitas conocer sus reacciones
Indicar al niño que puede callar
Intentar identificar lo que se siente y llevarlo a la práctica
Invitar al niño a expresar su opinión sobre la conversación
Hacer que la metacomunicación sea parte integrante de la conversación
3.5 La destreza de los interlocutores 87
3.6 Los diferentes intereses de los interlocutores 89
3.7 Lealtad 93
3.8 Capacidad lingüística y cerrazón 95
3.9 Transferencia y contratransferencia 98

CAPÍTULO CUATRO
Técnicas de conversación 101
4.1 La estructura de la conversación 101
La preparación
El primer paso: presentarse uno mismo 27
La introducción al marco de la conversación 29
Preguntas introductorias 33
La pregunta inicial
El cuerpo principal
Finalización
4.2 Técnicas para preguntar 121
Preguntas abiertas y cerradas
Repreguntar
Preguntas sugestivas
Preguntas múltiples
Repetir o aclarar la pregunta
Repetir o resumir la respuesta
Preguntar resumiendo
4.3 La vivencia 131
4.4 Lenguaje corporal 133
Postura corporal
Uso de la voz
4.5 Actitud general 135

CAPÍTULO CINCO
La conversación según la edad 139
5.1 Calcular la edad mental de un niño 139
5.2 La conversación con niños de cuatro a seis años 141
5.3 La conversación con niños de seis a ocho años 142
5.4 La conversación con niños de ocho a diez años 144
5.5 La conversación con niños de diez a doce años 145

EPILOGO 149

Anexo I 150
Cuadro de características de la conversación según la edad

Anexo II 152
Lista de comprobaciones de Jennings
Bibliografía 154
Índice temático y onomástico 161

BEST COPY AVAILABLE

Prólogo

He disfrutado mucho escribiendo este libro sobre cómo conversar con niños. Me lo habían solicitado anteriormente varias veces ya que existe muy poco material publicado al respecto. Finalmente, Jorien Meerdink de WESP, *Wetenschappelijke Edukatieve en Sociaal-kulturele Projekten* (Proyectos Científicos Educativos y Socioculturales), me pidió que lo hiciera. WESP es una organización holandesa que investiga sobre entrevistas con niños basadas en necesidades. En concreto, para un proyecto llevado a cabo junto con la Bernard van Leer Foundation, se requería un libro que se centrase en el problema de entrevistar a niños de cuatro a doce años de edad. De esta forma, me solicitaron un documento de consulta relativo al trabajo de conversación con niños pequeños. Y felizmente acepté el reto de acuerdo con mi profunda opinión de que la voz del niño debe ser escuchada. El niño es el centro del sistema de cuidado. El desafío es cómo hacer de ese centro un corazón vivo, que late fuerte. Necesitamos encontrar un modo para que los niños participen en el proceso de apoyo o ayuda. ¿Cómo nos comunicamos con ellos para ofrecerles el apoyo que necesitan?

No tengo conocimiento de que exista otro libro que trate específicamente sobre la conversación con niños de cuatro a doce años. Resulta extraño porque la comunicación con niños es muy importante para casi cada uno de nosotros en nuestra vida diaria, y por supuesto, particularmente en el campo de apoyo a los niños. Por otro lado, acabamos prácticamente de empezar a dirigir nuestra atención a los niños. Los Derechos del Niño, cumplen apenas diez años. Me alegro de haber accedido a la solicitud de mis compañeros y estudiantes.

En la primera parte del libro, me centro principalmente en el tipo de actitud necesaria para poder tener un sincero intercambio verbal con niños. Mi punto de partida es que los niños poseen sabiduría, y nosotros como adultos, tenemos el

10

deber de escucharles con respeto y ser conocedores de tal sabiduría. En la segunda parte, se presta atención a las técnicas específicas necesarias para conversar con ellos. Una actitud de respeto y escucha es en el fondo, según mi experiencia, el instrumento más importante para una buena comunicación, tanto con niños como con adultos.

Para la realización de este libro, se ha llevado a cabo una rigurosa investigación en el poco común conocimiento basado en la investigación científica relacionada con la conversacíon con niños. El fin era ubicarlo en un extenso marco explicativo y práctico. Además, este libro se basa también en mi experiencia como terapeuta y ser humano, y en la experiencia de mis colegas en la comunicación con niños.

La cooperación con WESP, a través de la persona de Jorien Meerdink y de Fiet van Beek, fue muy positiva. Su colaboración me brindó la experiencia de WESP en el trabajo de la técnica de preguntas y los resultados de la bibliografía que Mirjam Rendes recopiló. Con estas líneas quiero expresarles mi mayor gratitud, ya que dada la escasez de bibliografía en este campo, la búsqueda se me hubiera hecho muy difícil. WESP me brindó pues, esa aguja en el pajar. El entusiasmo de Jorien Meerdink y Fiet van Beek, y su profunda y respetuosa consideración hacia los niños, se unía a mi idea de que los niños poseen una sabiduría que los adultos debemos escuchar y extraer también de forma respetuosa.

La conferencia del IFCW, *International Forum of Child Welfare* (Forum Internacional del Bienestar del Niño), celebrada en Helsinki en septiembre de 1999, me proporcionó la investigación científica realizada en la Universidad de Jyväskylä de Finlandia, entre otras.

Este libro ha sido escrito, en primer lugar, para estudiantes que cursan estudios sociales y pedagógicos, y para asistentes sociales que se desempeñan en el sector infantil. Se orienta asimismo a profesionales que trabajan con niños, desde el agente de policía que debe tomar una declaración, pasando por el profesorado de un colegio, hasta el terapeuta que trata al niño. Pero también los padres que quieran comprender y mejorar la comunicación con los niños, obtendrán de este libro el asesoramiento y métodos necesarios.

Me gustaría agradecer a todos aquellos que me apoyaron. En primer lugar a toda mi familia, y a continuación a mi investigadora, Marijke Gottmer, que ha partici-

pado en la mayoría de mis libros. También quiero agradecerles a Jorien Meerdink y Fiet van Beek, de WESP, quienes me brindaron su conocimiento y experiencia, explícitamente me pidieron escribir este libro y me proporcionaron materiales y medios para hacerlo.

Deseo agradecer a la Bernard van Leer Foundation por ofrecerme la oportunidad de publicar este libro en español (originalmente escrito en holandés).

Finalmente, agradezco a Maria Schildkamp, mi entrañable amiga, el que me ofreciera la posibilidad de escribir el libro en Palm Harbor, Florida.

Martine F. Delfos.
Palm Harbor/Utrecht, mayo 2001

12

Capítulo uno

Introducción

Apenas existe literatura acerca del arte de la conversación con niños, y mucho menos sobre niños pequeños. Se ha hecho poca o ninguna investigación científica en ese sentido. Sobre todo, lo que tenemos es acerca de las diferencias de comunicación entre adultos y niños. Se ha prestado poca atención al modo en que los adultos conversan con los niños y cómo pueden comunicarse basándose en sus posibilidades e imposibilidades. Visto el creciente interés por la opinión del niño, comienzan a aflorar algunas investigaciones acerca del método de cómo llevar a cabo un estudio sobre cuestionarios y entrevistas mantenidos con niños (Borgers, de Leeuw y Hox, 1999).

Casi todo el mundo habla diariamente con niños, o en cualquier caso, durante una parte de su vida. Para los profesionales que trabajan con niños se trata de una actividad principal. Sin embargo, poco aprendemos en los cursos, y sobre todo sacamos nuestros conocimientos de la propia experiencia y de la gente que nos rodea. En los libros de psicología del desarrollo se le presta una atención limitada; en el mejor de los casos, una o dos páginas. Una atención específica a las entrevistas abiertas con niños –el tema central de este libro– es aún más escasa.

1.1 El dominio del lenguaje

Cuanto más pequeño es un niño, más ineptos parecen los adultos para hablar con él, especialmente cuando se tratan temas difíciles o dolorosos; para el niño es lo mismo. Cuanto más pequeño es el niño, más extraña le parece la comunicación con los adultos. Esto ocurre desde el nacimiento mismo. El bebé se entera muy pronto de que el adulto no comprende mucho si no se le habla con palabras. Sin que se tenga que explicar, el bebé comprende que necesitará aprender el significado de ese montón de sonidos que profieren los adultos e intentará crearse un lenguaje propio. El bebé sabe incluso abstraer los distintos sonidos pertenecientes

al mismo sistema sonoro pero pronunciado por distintas personas. Grupos sonoros como 'comer' o 'fuera' pronunciados por distintas personas con distintas voces se reconocerán como un mismo concepto. De esta forma el bebé creará por sí mismo un vocabulario, un conjunto de significados y una gramática. Si escucha diferentes clases de sonidos, los clasificará como idiomas distintos; 'comer' y 'fuera' los agrupará juntos, mientras que 'manger' y 'dehors' los agrupará en otro grupo. Incluso si al niño se le ofrecen dos e incluso tres idiomas, los aprenderá todos.

Manuel, de siete meses, me sonríe bien predispuesto mientras hablo con él en holandés. Como soy bilingüe, me paso al francés, y empieza a gritar de gusto. Se da cuenta de que algo nuevo está pasando y eso le vuelve loco de entusiasmo, como a muchos de los bebés que he observado.

Los niños son especialmente receptivos al entorno mediante sus sentidos y comprenden las situaciones producidas en el mismo mucho antes de oír palabras. Las palabras procedentes del entorno las ven desde esta sensibilidad y las asocian con la situación del mismo.

En todos los idiomas, los niños cometen al principio errores producidos por ellos mismos y que no han aprendido. Son errores que proceden de su capacidad de abstracción, ya sea un niño inteligente o con capacidades menos intelectuales. Dicen 'yo andé' como conjugación perfecta desde el punto de vista gramatical (*sobrerregularización*), sin que ningún adulto se lo haya enseñado. Cuando un niño comete ese error, el adulto corrige al niño y le enseña a decir 'yo anduve'. En ese momento, el niño aprende que el verbo andar forma una excepción a la regla. A partir de entonces, el niño dirá 'yo anduve' y aplicará esta regla a todo el verbo y a otros verbos irregulares (Rousseau, 1726; Chomsky, 1975). El alcance de esta capacidad se hace patente cuando vemos a extranjeros adultos aprender el español desde un idioma que desconoce las conjugaciones de verbos, caso frecuente en casi todos los idiomas no occidentales. Los extranjeros se empeñan en decir 'yo no saber', pues en su lengua madre no existen conjugaciones para esos verbos, y ello les causa grandes problemas para llegar a dominar los verbos españoles. Los adultos que aprenden otro idioma rara vez llegan a dominarlo de forma fluida.

Existe un *período sensitivo* para el lenguaje (Montessori, 1950) durante el cual el niño se fija en el lenguaje y es capaz de aprenderlo fluidamente. Este período

Kegl ha evidenciado que los niños pequeños sordos que crecen juntos desarrollan un lenguaje gestual gramatical completo, a diferencia de los sordos, que no se juntan hasta la adolescencia. Estos sólo desarrollan un vocabulario gestual (Kegl, Senghas y Coppola, 1999).

empieza con el nacimiento y dura hasta los siete años aproximadamente; luego existe un período sensitivo para refinar el lenguaje, sobre todo en el sentido gramatical y para aprender a leer y escribir, que va desde los siete hasta los diez años.

La capacidad de aprender a comunicarse con la ayuda de un lenguaje es enorme, pero necesita la oportunidad de poder desarrollarse. Los adultos suelen equivocarse al pensar que un niño capaz de pronunciar palabras también es capaz de formular las preguntas que le preocupan. Esto no suele suceder hasta los diez años. A menudo, los niños realizan *preguntas repetitivas* al ser incapaces de expresar sus preguntas por falta de vocabulario. Los adultos interpretan esto como despistes y reaccionan contestando que ya han respondido a esa pregunta, y que el niño ha de atenderles mejor. Un niño con preguntas que se repiten puede ser un niño despistado, pero en la mayoría de los casos será un niño que busca una respuesta concreta para la que no es capaz de formular la pregunta adecuada. Aunque el niño reciba una extensa respuesta, repetirá la pregunta con la esperanza de recibir la respuesta anhelada. Las preguntas repetitivas son típicas hasta los ocho años.

Los adultos abortan muchas de las iniciativas de conversación de los niños. No suelen tomar el tiempo para dejar que el niño se exprese y se adueñan de la conversación (Van Haaren, 1983). El 'espera un momento' es muy común en la boca de los adultos. Van Haaren postula que el arte de la conversación con los niños refleja la creatividad de los adultos. La comunicación con los niños requiere flexibilidad y abandonar patrones rígidos. Conversar con niños exige además el abandono de la impotencia y el miedo a participar en fantasías, sueños, símbolos, ideas y sensaciones, según Van Haaren. Significa desaprender la rigidez y el instinto normativo, el interpretar todo y querer ganar y competir siempre.

Quien observe a los pequeños verá que comprenden muchísimo. La comprensión del lenguaje va muy por delante de la producción del mismo. El vocabulario activo –las palabras que el niño usa– no refleja en absoluto el vocabulario pasivo del niño –las palabras que el niño conoce.

Marcos, un niño de casi dos años y de padres refugiados políticos, fue de repente separado de sus padres y acogido en un hospital, en un ambiente lingüístico completamente extraño. Sus padres no podían entrar en el hospital; no había otros familiares. Los primeros días, Marcos todavía profería voces en su propio idioma. Como no despertaba reacciones, el niño dejó de expresarse verbalmente por iniciativa propia, y terminó por repetir palabras que oía a su alrededor. Por más pequeño que el niño fuera, comprendió inequívocamente que su sistema lingüístico no le servía y se volcó en el aprendizaje de un idioma nuevo.

A menudo resulta conmovedor y cómico ver cómo un crío comprende a la perfección lo que dice otro, pero se desespera de furia y agita los puños cuando no es capaz de lograr que el adulto le comprenda a él. De hecho, los ataques de ira y agresiones contra otros niños disminuyen a partir de los tres años. Justo cuando empiezan a valerse un poco por sí mismos en el campo lingüístico.

1.2 Capacidad y predisposición de los niños para el aprendizaje

Maria Montessori (1950) postula que los adultos deberían tener más respeto por un niño capaz de desarrollar por sí mismo un sistema lingüístico. Dice que se desprende una falta de respeto en el modo en que los adultos ofrecen el alfabeto al niño en la escuela, como si fuera un magnífico regalo. Desean dar lecciones al niño, pasando completamente por alto la magnífica capacidad propia del niño para aprender, quien ya ha aprendido un idioma por sí mismo.

También la *predisposición* de los niños es enorme. En especial, los niños pequeños están dispuestos a adentrarse en nuevas áreas cuando se les brinda la oportunidad. Todo esto incluye desde aprender una lengua hasta aprender a columpiarse, desde aprender a comportarse hasta calcular, lavarse o manejar un ordenador.

A Sergio, de cuatro años, y que todavía se orinaba en la cama, se le propuso aprender a mantenerse limpio por las noches. Reaccionó muy positivamente y dijo: *'Dime cómo se hace y lo haré'*. Su madre se sorprendió y no supo qué contestar. *'¿Cómo quieres entonces que lo aprenda si no me lo sabes explicar?'*, reaccionó Sergio.

Un buen ejemplo de la (de)formación de la memoria por culpa de la presunción, es el estudio de Allport y Postman (1947), quienes mostraron dos fotos de unos hombres, uno negro y otro blanco, a niños y adultos. El hombre blanco llevaba un cuchillo en la mano. Los niños se solían acordar bastante bien de que el hombre blanco llevaba un cuchillo; los adultos tienden a recordar que el hombre negro llevaba el cuchillo.

A los niños les gusta tanto aprender que se meten de lleno en ello y olvidan su entorno. Cuando dominan algo, aparece la normalización (Montessori, 1950), la sensación de volver a ser ellos mismos. Miran en torno suyo y redescubren el mundo que se les había olvidado.

Los niños pequeños están mucho menos presos de ciertos patrones. Son muy capaces de ver algo desde distintas perspectivas y se enfrentan al mundo con menos prejuicios que los adultos.

El niño pequeño usa sobre todo sus sentidos, y en especial el olfato y el tacto. Las experiencias apenas se fijan mediante palabras. Además, el niño es biológicamente distinto del adulto. 'Mira' con la boca, y tiene más recursos para ello que el adulto. Existe realmente otra forma de percepción en los niños, una forma que el adulto desconoce o ha olvidado (Schachtel, 1973). Por ello, los recuerdos de la infancia se podrán evocar mejor a través de los olores o el tacto, siendo difíciles de expresar con palabras. Hoy en día sabemos que además, tenemos que considerar que el 'cachorro humano' nace prematuramente y tarda unos veinticinco años en madurar (Gesell y Ilg, 1949; Tanner, 1978; Brouwers, Burgmeijer y Laurent de Angulo, 1996). A fin de dejar un espacio y conferir cierta flexibilidad al cráneo durante el parto, existe una abertura en la parte superior del mismo, llamada fontanal, que sólo se cierra tras uno o dos años. Este *proceso de maduración* significa que aún no existe una forma integrada de observación como en los adultos. El hemisferio izquierdo y derecho funcionan de forma bastante independiente hasta los siete años. Las experiencias se almacenan como fragmentos de olor, color y otros, en diferentes regiones del cerebro con pocas interconexiones. Los hemisferios no se integrarán hasta aproximadamente los siete años.

Según Schachtel, cuando los niños crecen, se dan cuenta de que los adultos tienen una manera definida y lingüística de describir el mundo, y que ejercen una gran presión sobre los niños para que hagan otro tanto. Apartarse de la norma produ-

ce miedo en el niño crecido, pero también en los adultos. Por ello existe una gran necesidad de adaptación y buscará la expresión lingüística, porque eso es lo que los adultos le piden.

Existe una gran variedad de posibilidades comunicativas, siendo el olor una de las más importantes para nuestro comportamiento, pero sin embargo los adultos tienen inclinación por limitarse a la comunicación verbal, a contrario del niño, quien gusta de usar todas las posibilidades, incluyendo los juegos y los gestos para hacerse entender. Además, el lenguaje es para el niño, no sólo un medio de comunicación, sino un instrumento de ordenamiento. Esto se observa bien en el hablar en voz alta de los niños pequeños (Vygotsky, 1996). Este hablar en voz alta, el lenguaje egocéntrico que refería Piaget (1954), acompaña a los actos infantiles. Les ayuda a comprender esa actividad, a ordenarla y coordinarla, '*Ahora pongo esta pieza aquí dentro...*'.

Cuanto mayor es el niño, mayor es la presión para funcionar verbalmente; el funcionamiento no verbal es además reprimido como impropio por los adultos, '*No señales, di lo que quieres*'. Al hacerse mayor, el uso de ciertas formas expresivas disminuye; por ejemplo, el apoyarse en alguien cuando se le necesita o señalar algo en vez de nombrarlo.

Juan, de cinco años, preguntó a un adulto intensamente ocupado en despejar una habitación, '*¿Dónde vas a poner esa caja?*' En medio de su agitación, el adulto no dio con la palabra. Si hubiese sido un adulto en lugar de un niño el que preguntaba, hubiera ofrecido posibilidades de respuesta, en un afán de colaboración: '¿Bajo la ventana? ¿En el rincón de la izquierda?' Pero Juan comprendía que el sistema lingüístico no funcionaba en medio de las prisas y dijo amablemente: '*Pues señálalo*', siendo capaz de nombrar lo que le fue señalado.

Cuán limitador es el afán de comunicación verbal de los adultos hacia los niños (y para sí mismos) se demuestra en el método de trabajo de las guarderías infantiles en Reggio Emilia (Edwards, Gandini y Forman, 1998; Keesom, 1998). En esa ciudad italiana, artistas y pedagogos trabajan juntos para acompañar a los niños en su proceso de expresión y aprendizaje. El enfoque de Reggio se centra en fomentar el desarrollo intelectual de los niños mediante la búsqueda sistemática de formas de expresión simbólicas. El resultado es sorprendente. Mediante su

creatividad, los niños pequeños parecen ser capaces de hacernos entender muchas cosas, y su 'arte' es tan evocador que ha dado pie a una exposición en Reggio Emilia titulada '*Los cien lenguajes de los niños*', causando la admiración mundial. El método de trabajo de Reggio Emilia puede ser considerado como una continuación del pensamiento de Montessori, cuyos puntos centrales son los propios niños y sus posibilidades de desarrollo, pero reordenado según una amplia escala de posibilidades expresivas. Por ello, el trabajo en Reggio incluye el dibujo y los relatos, y sobre todo, la interacción con los demás niños. Esto último apenas fue tenido en cuenta por Maria Montessori (1950), quien se centró más en el desarrollo cognitivo individual del niño.

1.3 Confiabilidad y sugestionabilidad

Poco se ha escrito sobre la conversación con niños, por lo que poco nos podemos basar en este libro sobre la bibliografía e investigación existentes. Lo que se conoce sobre la conversación depende mucho de la *confiabilidad* de los testimonios de los niños. Hasta hace poco, se partía de una gran *influenciabilidad* de los niños, sobre todo de los más pequeños, considerados como muy susceptibles a la *sugestión*. La *sugestionabilidad* da la medida en que una persona llega a creer, por medio de otra, que algo ha sucedido o que alguien es de una manera, sin que tenga que corresponderse con la realidad o con la memoria. Por ejemplo, hacer creer que algo ha sucedido, cuando no ha sido así (Loftus y Davies, 1984).

Desde muy temprana edad, incluso a los tres años, parece que los niños no son susceptibles a la sugestión si se trata de un suceso estresante que les ha pasado (Davies, 1991). La sugestionabilidad de los niños disminuye entre los cuatro y los ocho años, y aumenta un poco a partir de los trece aproximadamente (Nurcombe, 1986). Existe una relación entre la medida de sugestionabilidad y el nivel de desarrollo moral. Pero el promedio de los niños que mienten no parece ser más alto que el de los adultos, y tampoco son menos fiables como testigos (Nurcombe, 1986). Incluso se observa que los niños son mejores testigos que los adultos; sobre todo los niños de cinco a seis años (Elbers y Ter Laak, 1989). Ello se explica porque los niños de esas edades tienen menos esquemas acerca de los acontecimientos, y por ello menos prejuicios que los adultos; esto permite una observación más objetiva y exacta de un suceso. Lo que menoscaba las informaciones dadas es que, entre los cinco y seis años, los niños son todavía muy influenciables por las preguntas inductivas, sobre todo cuando se trata de las

características de personas o cosas. Parten de que el adulto es serio y no los quiere engañar. Como consecuencia, no ponen en duda algo que un adulto dice, pero también son menos espontáneos a la hora de contar cosas.

Un niño al que se pregunta si los globos de la clase son de color rojo o azul, contestará fácilmente con un color, aunque no haya globos en la clase. El niño no discutirá los planteamientos del adulto, preguntándose si realmente hay globos o no. La pregunta no pone en duda la existencia de globos, e induce que efectivamente hay globos. Sólo se discute si los globos son de un color u otro. Si al mismo niño le preguntamos si en la clase hay globos y de qué color son, el niño responderá que no hay globos y no dará un color.

Por otra parte, los adultos también son muy sugestionables con preguntas inductoras, tal como muestran los trabajos de Loftus y sus colegas (Loftus, 1995). '¿Qué opina usted del aumento de la criminalidad juvenil?', dará respuestas muy distintas a las de '¿Piensa usted que haya aumentado la criminalidad juvenil y, en su caso, qué opina de ello?' El riesgo propio de las preguntas inductoras juega un papel importante en la confección de cuestionarios. Las respuestas a la pregunta '¿Cuánto mide el rey de Francia? son completamente distintas a las de la pregunta '¿Tiene Francia un rey, y si es así, cuánto mide?' Una pregunta sugestiva hecha por un adulto a un niño, en la mayoría de los casos, será tomada en serio y atribuida de un alto nivel de veracidad. Además, los niños suelen tomar la pregunta en sentido literal, a causa de su desconocimiento. Pocas veces buscarán algo 'detrás' de la pregunta sugestiva. Tienen una reacción inmediata a una pregunta, y la toman 'tal cual'. *'¿Cómo has dibujado eso?' '¡Con un lápiz!'*

Natalia le lee a Blas, de año y medio, algo sobre un columpio. *¿Blas también se va a sentar en un columpio?*, le pregunta Natalia. Blas toma el libro y se sienta encima.

Debido a que los niños prestan más atención a las líneas generales que a los detalles (Elbers y Ter Laak, 1989), son más influenciables respecto a estos últimos, por ejemplo a las características de cosas o personas, antes que a la acción. Las preguntas sugestivas relativas a los detalles de un acontecimiento o los rasgos de una persona no serán reconocidos como inductivas por el niño.

Al día siguiente de una pelea en el colegio, la 'seño' pregunta a María si Jonás también le pegó a ella. María, contenta por la atención recibida por un empujón de hace tres días, responde deprisa 'sí'. Pasa por alto que fue David el que la empujó, y que fue hace tres días, y no uno. Si la 'seño' hubiera hecho una pregunta más abierta y además inquiriendo por el autor de la acción ('¿Te golpearon ayer?' y '¿quién fue?'), María probablemente hubiera respondido correctamente.

A todo ello hay que añadir que, a menudo, es intención del interrogador ocultar el carácter sugestivo de sus preguntas, haciendo mucho más difícil la detección consciente de la sugestión. La sugestionabilidad puede introducirse de forma oculta en la pregunta, como un prejuicio del hablante, pero a menudo es un intento consciente de manipular al oyente.

'¿No te habrás acostado con él?', podrá preguntar una madre asustada a su hija adolescente. Aunque sin pretenderlo, la pregunta es muy inductora. La madre también puede preguntar de forma manipuladora '¿Y que opinó Elsa de que tú y Miguel os quedaseis solos?'.

La sugestionabilidad de los niños parece ser más una reacción a los adultos que una manipulabilidad o una función memorística deficiente, es decir, tiene más que ver con el hecho de hallarse bajo la influencia del adulto. La investigación de Ceci, Ross y Toglia (1987) así lo manifiesta, comprobando la influencia de la edad de aquellos que dan información manipuladora. Los resultados indicaron que la influencia es mucho menor cuando la manipulación proviene de un niño de siete años que de un adulto.

Existen diversas razones para esta confianza en los niños de cinco a seis años. En primer lugar, el niño se halla menos determinado y limitado por el lenguaje. El niño domina bastante el lenguaje como para expresarse, pero aún no ha pasado por la confrontación existente en el colegio, que le demostrará lo poco que en realidad lo domina todavía. En segundo lugar, estos niños tienen más confianza en sí mismos que uno o dos años más tarde, cuando se hacen inseguros al equivocarse en los ejercicios del colegio y quedarse impresionados por los conocimientos de los maestros. La creciente inseguridad desde aproximadamente los siete años, hace que el niño se adapte a los adultos. Como tercera razón, se puede indicar que la ya mencionada integración de los hemisferios hace que a partir de los

En el marco de un juicio por el asesinato de un niño a principios de siglo, Varendonck investigó la fiabilidad de los testimonios infantiles. Les preguntó a los niños por el color de la barba de su maestro. El 90% respondió dando un color, el negro, a pesar de que el maestro no tenía barba. Se dejaron llevar por la pregunta inductora del adulto. En especial, las niñas con denuncias por abuso sexual, se consideraron como muy poco fiables. Se creía que el abuso sexual era fruto de su fantasía (Elbers y Ter Laak, 1989).

siete años, aproximadamente, los niños empiecen a relacionar los hechos dentro de su contexto. Además comienzan a crear los esquemas que fomentan los prejuicios. A ello se suma que a partir de los siete u ocho años, el niño comienza a tener conciencia de la importancia de la comunicación verbal para los adultos y comprende un poco más las características de esta comunicación y de los distintos intereses que se ponen en juego con ello.

Los resultados de las investigaciones del psicólogo belga Varendonck en 1911 (Soppe y Hees, 1993) han influenciado durante mucho tiempo la opinión que merecían las afirmaciones de los niños. Estas investigaciones planteaban preguntas muy sugestivas a los niños y demostraban que caían muy fácilmente en las trampas de la sugestión.

Sólo recientemente se tiene interés por el hecho de que el funcionamiento de los niños en tales situaciones depende mucho del marco de la conversación. Si no se hacen preguntas inductivas, los niños reaccionarán bien en situaciones como los interrogatorios, y en ningún caso peor que los adultos; incluso mejor a veces. También las investigaciones de Lamers (1995) acerca de la fiabilidad de los niños en los temas de abuso sexual demuestran que, por lo general, se trata de buenos testimonios.

La memoria de los niños pequeños parece a veces espectacular a los ojos de los adultos. Quien haya jugado al *Memory* con niños, sabe de las virtudes de su memoria. Para un adulto es casi imposible ganar jugando a esos juegos de memoria.

La memoria se puede manifestar a través del *reconocimiento* de un hecho o de una persona cuando reaparece, y en el *recuerdo* del mismo. A menudo reconocemos a alguien sin que podamos recordar su nombre; o no podemos acordarnos de algo,

pero lo recordamos de inmediato si alguien lo nombra. En la investigación se tuvieron en cuenta estos dos factores de 'reconocer' y 'recordar'. Al parecer, los niños no son peores que los adultos con respecto al hecho de reconocer. Esta capacidad, incluso disminuye con la edad. En cuanto al factor recuerdo, los niños y los ancianos funcionan peor que los adultos. En el caso de los niños, supone que el recuerdo se hace más difícil cuanto más interviene el aspecto verbal. Pero cuando el aspecto verbal tiene menos importancia, los niños recuerdan mejor (Perlmutter y Ricks, 1979).

La memoria no es un dato estático. Se forma de nuevo cada vez y se actualiza. Esto se aplica tanto a niños como a adultos. Es decir, el recuerdo de un hecho no es un dato estático alojado en el cerebro, sino un elemento dinámico que constantemente es actualizado y jamás podrá ser una representación exacta de un hecho. En el caso de la repetición de un evento, no se almacena cada nueva repetición. Una diferencia entre el evento nuevo con relación a otro previo se añade al anterior. Algo ha sucedido repetidas veces en la memoria pero de hecho se recuerdan sólo uno o dos casos.

Otro punto interesante es el hecho ya mencionado de que los niños son buenos reproduciendo la línea general de algo, y no tanto dando detalles de sucesos. Esta menor atención por el detalle hace que a menudo se diga que el niño tiene poca memoria. Pero encaja bien en el marco de alto grado de abstracción del niño, incluyendo a los muy pequeños, a fin de poder ordenar la grandísima cantidad de información que les llega.

La cuestión es, si las investigaciones, incluidas las más recientes, hacen suficiente justicia a las posibilidades de los niños. Aparte de investigar la sugestionabilidad de los niños, tiene sentido, por ejemplo, averiguar si los niños reconocen la sugestión si se les invita a ello. El hecho de que sean bastante menos susceptibles a la sugestión cuando relatan una situación estresante en la que han participado, hace sospechar que distinguen muy bien entre 'cierto' y 'no cierto', y que su actitud sugestionable es más bien una adaptación social. También cabe preguntarse si los niños son igual de sugestionables cuando los que preguntan son otros niños en vez de adultos, dado que los niños discuten mucho menos las palabras de los adultos que las de sus coetáneos. El trabajo de Ceci y otros (1987), donde se investiga a los niños en calidad de interrogadores, apunta hacia esa dirección.

1.4 Fantasía y realidad

Se supone que los niños no distinguen entre fantasía y realidad. Piaget (1954) indica que los niños de hasta siete u ocho años tienen una fuerte tendencia a la fantasía, y que realmente no distinguen bien entre la fantasía y la realidad. Maria Montessori, en otros aspectos tan conocedora de los niños, querría eliminar la fantasía infantil lo antes posible. La fantasía se interponía a la hora de adaptarse al mundo real y limitaba, según ella, el desarrollo cognitivo (1950). Con ello, esta (primera) médica italiana se opone diametralmente a sus paisanos actuales de Reggio Emilia, quienes toman la fantasía como el punto de partida del desarrollo infantil (Keesom, 1998). Sin embargo, la aproximación de Reggio sigue el hilo de la tradición de Montessori, y en ambos se encuentra la herencia cultural italiana. El énfasis recae en la gran y poco conocida capacidad de aprendizaje de los niños, el respeto a sus habilidades y la necesidad de una postura moderada y de acompañamiento en el educador.

En contraposición a Piaget, entre otros, los investigadores actuales indican que el niño sí es capaz de distinguir entre fantasía y realidad. Y ya lo saben hacer a los dos años y medio, cuando apenas son capaces de expresarlo verbalmente (Fraiberg, 1978). Los niños saben que las brujas, enanos y fantasmas no existen. Cuando los adultos les quieren hacer creer que estas figuras existen, como por ejemplo los Reyes Magos, los niños son poco dados a poner en duda su credibilidad. Eso no quiere decir que internamente no lo hagan. Pueden callar por lealtad a sus padres. Incluso el oportunismo puede existir, por miedo a perder los regalitos de los Reyes.

La cuestión es si los niños realmente no saben distinguir entre fantasía y realidad. Sin embargo, existen numerosas diferencias entre adultos y niños en su trato con la fantasía. En primer lugar, la capacidad de fantasía de los niños es mayor que la de los adultos (Schachtel, 1973). Los niños pueden fantasear casi indefinidamente sobre los temas que les apasionan.

Es completamente inaceptable afirmar que un párvulo que dice haber visto a un enano en el césped, sufra de alucinaciones y haya visto realmente al enano. Es perfectamente capaz de distinguir entre el enano, que dice haber visto andando por el césped, y el perro que realmente anda por ahí.

24

Una segunda diferencia entre los niños y adultos en el trato con la fantasía es la tendencia de los niños a no enfatizar mucho el grado de veracidad de sus afirmaciones. Seguramente sea este elemento el que haga tan difícil para los adultos averiguar si el niño es capaz de diferenciar entre realidad y fantasía. Dado que los niños creen que los adultos son omnisapientes (véase 3.3.7), creen que está de más indicar al adulto sus cambios entre fantasía y realidad, o que su relato ha sido completamente inventado. Y se sorprenden bastante al ver que el adulto no lo capta espontáneamente.

Quien juega intensamente con niños, habrá experimentado que el niño pierde el hilo un instante cuando el adulto se involucra totalmente en el juego. Por un momento, el niño no sabe con seguridad si el adulto se da cuenta de que se trata de un juego, y no de una realidad. El niño le devolverá rápidamente a la realidad: *'Que no es de verdad, que es de mentira'*.

Harris (2000) afirma que los niños pueden realmente apreciar la diferencia entre fantasía y realidad, y reconocer cuando se está fingiendo. Su reacción emocional hacia la figura de fantasía, sin embargo, puede ser muy fuerte. Harris nos recuerda que los adultos tienen similares reacciones como, por ejemplo, en las reacciones mostradas frente a películas. Los niños pueden tratar a amigos y mascotas imaginarios como amigos y mascotas reales. Sus temores a los monstruos aumentan alrededor de los cinco años. La explicación a esto se explicaría como que su temor en general se incrementa conforme su conocimiento sobre el mundo también se agranda sin que comprendan completamente lo que pasa en él. Esto puede, a menudo, conducirles a un estado de ansiedad. Desde la perspectiva de la teoría de etiquetado emocional (Schachter, 1968), los monstruos pueden constituir objetos ideales sobre los que proyectar su ansiedad.

Las diferencias en los resultados de distintas investigaciones acerca de la comunicación con niños, podrían fácilmente estar relacionadas con este aspecto de la falta de interactividad entre el niño y el adulto. Por una parte, el adulto interpreta que en su relato el niño deja de distinguir entre fantasía y realidad, mientras que el niño sí que lo sabe, pero no lo hace saber al adulto. Aquí se debe puntualizar que debido a su falta de conocimientos del mundo y la credibilidad que los niños otorgan a los adultos, se está enseñando a los niños a tomar la fantasía como realidad. El 'cuento de la cigüeña' no deja de ser una buena ayuda para los

adultos con dificultades para dar educación sexual, pero distorsiona bastante la visión de la realidad de los niños. Hablar de enanitos que ves entrar en setas mientras paseamos por el bosque, puede provocar la idea de que los adultos ven cosas que ellos mismos no ven. Sin embargo, los niños se dan cuenta rápidamente de que los adultos también dicen cosas inventadas para tomarles el pelo. Esto conllevará que los niños tomen menos en serio a los adultos. Lo mismo se aplica cuando no son entendidos por los adultos. Cuando los niños sienten que el adulto comete una 'tontería' al no entender al niño, el niño puede pasar a la fantasía y proseguir su historia.

El gato de mi padre ha sido atropellado.

Lo han atropellado.

Está muerto.

Ay.

Lo he enterrado.

¿Dónde lo has enterrado?

Aquí en el jardín.

Oh, sí. ¿Y lo vas a ver alguna vez?

Está en el cielo.

Está en el cielo. ¿Cómo lo sabes?

Porque se lo he oído a mi padre.

¿Tu padre ha dicho que eh… ese gato eh… está en el cielo?

Sí.

Sí. ¿Qué te parece que esté en el cielo?

Bien, así Dios lo puede arreglar.

Dios lo puede arreglar. Ah, eso está muy bien.

Pero no será más un gato.

¿Entonces, qué va a ser?

Será un hombre peligroso. Se hará malo, atrapará a la policía, atrapará a la policía, eso es lo que hará, y entonces, eh… la policía capturará al hombre y lo meterá en la cárcel.

Oh... ¿en el cielo?

No, en la cárcel.

Los conceptos metafísicos y la forma vaga en que los tratan los adultos dan pie a que los niños tengan sus propias fantasías y a menudo sus propios personajes malvados (el 'coco', el 'hombre del saco', etcétera).

26

Nuria tenía once años cuando su hermanita de año y medio murió. La hermanita fue colocada en una cama justo debajo de la habitación donde dormía Nuria. Ésta ya no se atrevió a dormir en su habitación, porque oyó que el almita de su hermana subiría al cielo, y Nuria estaba aterrorizada de que al subir, se la llevara con ella.

La necesidad de relatar claramente los hechos en un caso y fantasear en otro, no está muy clara para los niños; en ese aspecto, la retroinformación de éstos hacia los adultos es deficiente. El problema para los niños muy pequeños es más el indicar que algo es fantasía o realidad, que ser capaz de distinguir entre fantasía y realidad. El adecuado uso de los diversos estilos para distintos marcos de comunicación está menos desarrollado en los niños pequeños que en los adultos, y es lo que causa posibles confusiones.

1.5 Trabajar con preguntas

Como consecuencia de la falta de bibliografía, presentamos un modelo para trabajar con niños mediante preguntas, basado en parte en las investigaciones llevadas a cabo, pero sobre todo en la experiencia de las conversaciones con niños. Se han empleado mis propios conocimientos y experiencias de mi vida y del trabajo con niños, en mi calidad de ser humano, de diagnosticadora y terapeuta, y de las experiencias de colegas, incluyendo las de WESP en sus entrevistas con niños. Los ejemplos que se citan en este libro proceden de estas diversas fuentes.

En la investigación sobre cómo experimentan los niños la asistencia que reciben, Meerdink (1997a, b) se descubrió que los niños tienen una visión completamente particular de la asistencia. Sobre la base de estas visiones, los investigadores de WESP han desarrollado los criterios de calidad infantiles (Van Beek, 1998a, b; Hameetman 1999; Meerdink, 1997a, b).

Este libro se ha concebido, entre otras cosas, a partir de los documentos de consulta *(syllabi)* desarrollados para WESP, y que tenían como fin instruir a los entrevistadores de niños (Delfos, 1998a) y jóvenes (Meerdink, 1997a, b; Van Beek, 1997a, b). El capítulo 4, sobre técnicas de conversación, se basa sobre todo en estos últimos. WESP desarrolló el método del *trabajo orientado a preguntas*. Éste incluye la realización de entrevistas y sesiones de preguntas y respuestas abiertas, basadas en escuchar activamente mediante repreguntas, el preguntarse por qué alguien dice algo, y el tener en cuenta la

vivencia y necesidades del otro (Meerdink, 1996; Van Beek 1977a, 1977b). Lo anterior lo han contrapuesto a la observación y audición pasiva, esperando que los propios niños hagan su diagnosis y propongan planes de asistencia y aprendizaje. El trabajo orientado a preguntas es empleado para mejorar la oferta a las necesidades y opiniones de los niños. Meerdink (1999) informa de las repercusiones de este método en relación a la prestación de asistencia a jóvenes.

La sesión de preguntas y respuestas abiertas con niños se propone preguntarles por su opinión y sentimientos en relación con determinados temas. Aunque este libro no está enfocado a la conversación diaria habitual con niños, ni a la asistencia terapéutica, hay que señalar que si a alguien se le brinda la oportunidad de expresar sus opiniones y sentimientos, esto constituye ya una ayuda en sí mismo. Esa expresión es el objetivo de la entrevista abierta, y aspecto de gran importancia para la terapéutica. Piénsese por ejemplo en Vygotsky y su énfasis en el uso del lenguaje como principio ordenador. A menudo, la mayor ayuda que se le puede brindar a un ser humano con carencias psíquicas es poner orden en el caos que experimenta a causa de un tema problemático. Aunque los asistentes tienen a menudo necesidad de hacer algo más que escuchar, esto último es muchas veces la estrategia asistencial más efectiva y fructífera.

El método de Thomas Gordon (1989) se centra en la comunicación entre adultos y niños. Algo fundamental para la comunicación es, según Gordon, la aceptación, principio básico del terapeuta Carl Rogers (1902-1987), con quien Gordon tiene mucha afinidad. En la comunicación, es importante distinguir quién tiene el problema: el adulto o el niño; según sea, se dará forma a la comunicación. En la aplicación del método, es importante hablar usando la forma de Mensaje-yo, es decir, formular frases desde la primera persona. Por ejemplo, no decir 'Tienes que dejar eso', sino 'Quiero que dejes eso'.

Uno de los pocos que se ha ocupado de forma sistemática de la conversación con niños es Thomas Gordon (1989) (véase también Gabeler, Weeda y Wieringen, 1996). Ha convertido el 'escuchar' en el núcleo de su modelo. Sin embargo, se trata de un modelo limitado en el sentido de que se centra más en hacer tratables los problemas en la conversación, y menos en la comunicación abierta con niños. Se trata del proceso de la comunicación verbal. Su método

es de naturaleza pedagógica. Para Gordon, la comunicación consiste en interpretar, traducir y hacer confirmar el mensaje del niño. La metodología esencial en el trabajo orientado a preguntas, el continuar preguntando dentro del marco de referencia del niño, está ausente en Gordon.

Por muy pequeños que sean, los niños tienen sentimientos y opiniones sobre los asuntos que les ocupan. Sin embargo, son poco dados a comunicarlo, sobre todo cuando son más pequeños. Su egocentrismo hará que hasta los ocho años aproximadamente no siempre se den cuenta de que los adultos no están al tanto de lo que les preocupa. El egocentrismo se relaciona con una limitada diferenciación 'yo-otros'; la diferencia entre 'yo' y 'no-yo' es insuficiente. El proceso de diferenciación 'yo-otros' dura en realidad toda la vida, y su mayor desarrollo se da durante los primeros años.

Ricardo, de un año y medio, es un gran aficionado a un programa de televisión, especial para los más pequeños. Mira encantado una escena que le gusta y gira la cabeza para ver si sus padres disfrutan con él. Tan pronto como ve que están presentes y mirando también, vuelve sonriente a su afición. Su grado de diferenciación 'yo-otros' permite a Ricardo imaginarse que sus padres pueden estar o no en la habitación, y también que pueden o no participar de su diversión.

El siguiente ejemplo ilustra bien una diferenciación limitada 'yo-otros':

A Antonio, de siete años, le han maquillado. Enmudece de orgullo al contemplarse en el espejo de mano; tiene un aspecto magnífico. Pasa el espejo a la terapeuta de juegos para que le admire. Antonio no entiende que la otra persona verá en el espejo sólo su propio reflejo. Aún más, como él no se podía ver durante el maquillaje, cree que la terapeuta tampoco lo había podido ver. Antonio no se da cuenta de que al otro le basta con mirarle para verle. Ha sido el otro quien le ha maquillado y vivido todo el proceso. El no imaginarse en el lugar del otro hace que la visión de Antonio se limite a su propia perspectiva.

En toda conversación serán distintas las prioridades de los participantes. Los niños tienen a menudo otras prioridades en sus conversaciones que los adultos. Considerando la diferencia de poder entre adultos y niños, es habitual que las prioridades de los adultos prevalezcan sobre las de los niños. Por ello, la conver-

sación con niños se convierte con frecuencia en un asunto espinoso tan pronto como busquemos cierta información o tratemos temas difíciles o delicados. Deseamos que el niño se encuentre libre en estos casos, se muestre abierto y diga exactamente lo que pasa. Al mismo tiempo, las circunstancias se interponen entre los adultos y los niños en la conversación.

> *LA CUESTIÓN NO ES SI LOS NIÑOS TIENEN UNA OPINIÓN O DISPONEN DE INFORMACIÓN, SINO CÓMO PODEMOS COMUNICARNOS CON NIÑOS PARA CONOCER ESA OPINIÓN U OBTENER ESA INFORMACIÓN.*

1.6 El marco de la conversación

En el capítulo 3 veremos que existen varias condiciones que facilitan una conversación con un niño. Uno de los descubrimientos de los últimos años es que la calidad de la conversación con niños depende mucho del conocimiento que el niño tiene sobre la naturaleza de la conversación. Elbers (1991), entre otros, subraya que ofrecer claridad sobre el marco de la conversación contribuye en gran medida a la calidad de la charla con los niños. Éstos están acostumbrados a que los adultos les ayuden en la conversación. Lo habitual es que el adulto asuma la responsabilidad de la conversación, y determine el tema y el desarrollo del mismo. De esta forma es fácil para el adulto dirigir al niño hacia donde este último no quiere ir (Van Haaren, 1983). La forma de conversación en la que el adulto fija la naturaleza, el tema y el desarrollo de la conversación no es adecuada para la entrevista abierta, la encuesta, la conversación o el interrogatorio. Los adultos asumen a menudo que el niño comprende las reglas propias de la conversación. Sólo explican y enseñan las reglas de la conversación cuando los niños son muy pequeños. El bebé, por ejemplo, aprenderá más o menos una serie de reglas. Stern (1977) descubrió, por ejemplo, que las madres se comunicaban con sus bebés de forma adulta, dejando pausas entre las preguntas que hacían al bebé, al igual que hacen los adultos entre sí, como si el bebé fuera capaz de responderlas. Con ello se deja claro de forma implícita que se espera una respuesta, como si se estuviera hablando por turnos. Al párvulo se le explican ciertas reglas, como 'no hablar antes de tu turno', pero muy pronto se supone que el niño ya comprende las reglas y se dejan de hacer explícitas; sólo se las recuerdan como corrección o como castigo.

30

Los códigos sociales de la conversación a menudo se explican de forma unilateral a los niños, es decir, que se limitan a hacer que ellos se adapten a los adultos: 'Calla cuando yo hablo'. El niño apenas aprende que son reglas recíprocas, porque el adulto no le tiene en cuenta en la misma medida durante la comunicación. Las reglas sutiles como hablar por sí mismo, sin ayuda del adulto, esperar cuando alguien tiene dificultades para expresar sus emociones, las aprenderá el niño a través de la experiencia con la comunicación. Rara vez lo aprenderá como regla explícita.

Pero hasta unos ocho años de edad, los niños no sabrán con claridad cuáles son los *códigos sociales* subyacentes a una conversación (Flavell, 1985). Los niños que inician la educación primaria comienzan a vislumbrar un poco que una conversación se suele centrar en un solo tema (Dorval y Eckerman, 1984). Los niños mostrarán mejores aptitudes si se les explican los códigos sociales de la conversación. Por ejemplo, si se explica que se van a hacer preguntas cuyas respuestas el adulto no sabe, y, por tanto, ese adulto no va a ayudar a encontrar las respuestas. Un ejemplo curioso lo constituye el trabajo de Capelleveen y Cazemier (1993). Demostraron que tanto los niños de Primaria de siete y ocho años, como los de Educación Especial para niños con dificultades para el aprendizaje de diez y once años, eran capaces de recordar claramente las características de un suceso. Eran poco susceptibles a la sugestión. Esto se relaciona posiblemente con la clara explicación que les dieron acerca del motivo de las entrevistas. Por ejemplo, se remarcó que los niños no podrían inventarse nada, y que no sería grave si se olvidaban de algunas cosas. La supuesta baja confiabilidad de los niños cuando intervienen como testigos en interrogatorios se debe, según Elbers (1991), fundamentalmente a los malos entendidos a causa de que el niño desconoce las reglas de las conversaciones. También en los colegios, los niños necesitan familiarizarse con los principios de la comunicación, por ejemplo, la *pseudopregunta*. Se trata de una pregunta cuya respuesta el maestro ya conoce, pero que es formulada con el único fin de comprobar los conocimientos del alumno. En el marco del colegio, los niños toman menos la iniciativa en las conversaciones, y se muestran más dependientes que en el entorno doméstico (Elbers, 1991). Esto puede deberse a la forma habitual de comunicación existente en los colegios.

La situación de la entrevista (preguntas y diagnóstico) es un caso bastante novedoso para los niños. Típico de estas conversaciones es que el adulto no prepara al

BEST COPY AVAILABLE

niño para el problema y no ofrece ayuda o reacciones, al contrario que en las conversaciones normales. Para poder llevar a cabo una entrevista fructífera, hay que explicar las reglas sociales en juego durante el contacto.

Existen varias soluciones para aclarar las incertidumbres en la comunicación y evitar los malos entendidos. La petición de aclaraciones es de gran importancia. Shatz y O'Reilly (1990) citan cuatro formas de aclarar preguntas: una petición de repetición, específica o no específica; una petición de confirmación, y una petición de especificación. Van den Kommer y Elbers (1998) investigaron la medida en que los niños pedían aclaraciones y concluyeron que, debido a la casi ausencia de peticiones de aclaraciones por parte de los niños, existe en ellos poca responsabilidad por la conversación. Los niños prefieren, sobre todo en el colegio, no responder antes que dar a entender que no comprenden algo. En sus casas preguntan mucho más por aclaraciones. Además, los niños son interlocutores cooperativos y a menudo ofrecen aclaraciones de forma espontánea.

La conversación entre niños y adultos será más difícil si el adulto parte de que el niño es un interlocutor indigno, incapaz de llevar una conversación como un adulto, y si el adulto no conecta con las posibilidades de comunicación de los niños.

1.7 La estructura del libro

Este libro se dirige en primer lugar a la realización de sesiones de preguntas y respuestas abiertas, con el fin de descubrir la opinión, vivencias y necesidades de los niños. Además, trata del arte de la conversación en general y será útil para las entrevistas asistenciales y en el marco educativo. Nos limitamos a la fase entre las edades de cuatro a doce años. A partir de los doce, hablaríamos de adolescentes, y por debajo de los cuatro años las entrevistas y cuestiones en sentido verbal son casi imposibles, pues el niño está ocupado en dominar el idioma. En este caso hablaríamos más de comunicación que de conversación, pues la comunicación no verbal (sin palabras) es más importante en esa fase.

Tras esta introducción general, trataremos en el capítulo 2, el desarrollo de los niños en función de la edad. Este capítulo se basa en gran parte en el libro *Ontwikkeling in Vogelvlucht. De ontwikkeling van kinderen en adolescenten* (Delfos, 1999), el cual se ocupa en breve del desarrollo de niños y adolescentes.

Posteriormente, en el capítulo 3 se tratarán las características de la conversación y de la entrevista, para describir después las técnicas de conversación y entrevista en el capítulo 4. Este capítulo hace uso extensivo del documento de consulta (*syllabus*) de Van Beek (1997b) que a su vez se basa en la obra de Yarrow (1960), Rich (1968) y Emans (1990). Finalmente, en el capítulo 5 se describe la conversación según edades con relación a la metacomunicación, la forma en que tiene lugar la conversación, el aspecto verbal, el aspecto no verbal, las técnicas de entrevista y la motivación.

Capítulo dos

El desarrollo de los niños de cuatro a doce años

Los seres humanos cambian constantemente, y esto es aún más cierto en el caso de los niños, cuyo proceso de cambio es muy rápido. Siendo adultos, apenas nos acordamos de lo que nos pasaba y de lo que pensábamos cuando éramos niños. Sin embargo, nos interesa tener conocimientos sobre el desarrollo de los niños para poder comunicarnos realmente con ellos.

Las condiciones de la conversación con niños dependen de la edad, por lo que el modelo aquí tratado, se establece en función de la misma. Alrededor de los siete años, por ejemplo, el pensamiento de los niños experimenta una transformación. A partir de ese momento los conceptos son comprendidos de forma más profunda que antes (Piaget e Inhelder, 1978; Delfos, 1999) y ello se manifiesta, entre otras cosas, en la forma de conversar. Elbers (1991) indica que a los siete u ocho años el niño comprende más o menos las reglas que subyacen a una entrevista o cuestionario, y por ello es menos propenso a ser influenciable por la sugestión. Por todo ello, es importante considerar la edad al hablar con los niños. Una comunicación eficaz supone conectar con el interlocutor, es decir, conectar con sus intereses, mentalidad, sentimientos y forma de comunicación, aplicándose a los niños de la misma manera que a los adultos.

Para comunicarse de verdad con niños de cuatro a doce años se requieren como mínimo tres cosas. Primero, comprensión del desarrollo de los niños hasta los doce años (capítulo 2). Segundo, conocer el tipo de comunicación de los niños (capítulo 3). Tercero, aplicar las técnicas de conversación correspondientes (capítulo 4). La 'edad' significa no tanto la *edad cronológica*, sino la edad *mental.*

El concepto de edad mental se emplea sobre todo en el examen psicodiagnóstico. Indica la edad de la mente del niño, en comparación con el niño medio de esa edad cronológica. La edad cronológica supone ciertas capacidades y posibilidades en el niño, pero éstas no siempre se cumplen. Es decir, un niño puede obtener una puntuación media, por encima de la media o por debajo de la media en distintos aspectos. La puntuación indica la edad mental. 'Debajo de la media' significa que la edad mental del niño es inferior a la cronológica. En resumen, es posible que un niño de diez años tenga una edad mental de ocho, o por el contrario, de doce años.

Conversar con niños requiere conocer y reconocer las condiciones de la comunicación con niños, incluyendo su edad mental. Niños con la misma edad (cronológica) no tienen las mismas facultades lingüísticas. Aunque tracemos unas líneas generales, es importante darse cuenta de que los niños no sólo se diferencian por su edad (cronológica) sino también por su edad mental. Todos los seres humanos son únicos, y los niños no son una excepción.

2.1 El niño como pequeño adulto

El niño vive en otra esfera de pensamientos y emociones. Tiene otras capacidades. Cuando nos hacemos adultos, perdemos en gran parte estas posibilidades. Por algún motivo, especialmente nuestra arrogancia, creemos que los adultos sabemos y podemos más que lo niños, a pesar de que los hechos nos dicen que con el envejecimiento, aunque sabemos más, somos más lentos y menos capaces. A menudo nos falta respeto al tratar con niños. Se suelen sobrevalorar los conocimientos escolares e infravalorar las posibilidades intelectuales de los niños (Katz, 1998). El niño no es un adulto pequeño o incompleto.

En realidad, los niños son más inteligentes que los adultos; lo que les falta más que nada es experiencia y conocimiento.

Celia, de tres años, y su tía, están en un sofá. '¿Te leo un cuento?', pregunta la tía. '¿Tú sabes?', contesta Celia con admiración.

Mientras que los adultos poseen mayor conocimiento, los niños parecen tener una inteligencia más vivaz. Ya mencionamos anteriormente que el niño descubre por sí mismo las normas gramaticales del lenguaje. Hoy en día, el ordenador o com-

En la Edad Media se pensó que el niño se hallaba plegado en la célula espermática –el animalculus– al que sólo le faltaba crecer tras el parto. Uno de los méritos de la psicología del desarrollo, que se inicia en serio sólo a partir del siglo XVII, es que ha sabido mostrar al niño, no como un adulto incompleto, sino como un ser humano con características, propiedades y posibilidades propias.

putadora, es un ejemplo más de la enorme capacidad de los niños en aprender: los niños son procesadores de información muy inteligentes. Cuando se coloca a un adulto frente a una computadora, particularmente con un nuevo programa, y se compara su velocidad de aprendizaje con la de un niño bajo las mismas condiciones, la diferencia es sorprendente. El niño considera que fue fácil, no se entorpece por el miedo y disfruta con el descubrimiento de un nuevo medio. Su coordinación mano-vista es claramente superior a la del adulto, que podemos apreciar cuando observamos la forma cómo adultos y niños manejan el ratón. El niño practica equivocándose y aprende rápidamente. A la mayoría de niños les gusta este aparato y no se frustran fácilmente con esos errores.

Los niños saben cosas sin necesidad de ponerlas en palabras. Cuentan con una sabiduría interior pero nosotros, como adultos, tendemos a no tomar sus afirmaciones seriamente. Krech, Crutchfield and Ballachey (1962) presentan un admirable ejemplo de 'sabiduría del cuerpo'.

Un niño mostró un fuerte deseo por la sal. Le gustaba la sal de las galletas saladas. La palabra 'sal' contaba entre las primeras que habló. Cuando tenía tres años y medio, fue llevado al hospital para un tratamiento médico, donde se encontraba sujeto a una dieta de rutina. Siete días después de ser ingresado, el niño murió. Un examen post-mortem reveló una deficiencia de tejido en la corteza de las glándulas suprarrenales, provocado por su urgente necesidad por la sal. El niño se había, mediante la 'sabiduría del cuerpo', literalmente mantenido vivo durante sus tres años y medio, comiendo grandes cantidades de sal. Fue la 'falta de sabiduría' por parte de las autoridades médicas lo que provocó su muerte prematura.

Otro ejemplo de la vivaz inteligencia de los niños es su capacidad de generar preguntas filosóficas (Mattheus, 1994). Feuerstein (1981) basa su método de

enseñanza del 'enseñar a pensar' en esta capacidad infantil de filosofar. Precisamente los niños pequeños tienen un fuerte impulso filosófico.

Néstor, de cuatro años, se enteró de que su abuelo había fallecido. Estaba asombrado por la tristeza que le rodeaba. Comprendió que la tristeza se debía a la ausencia del abuelo, que no volvería. Esto le sugirió la pregunta de por qué no se podía meter al abuelo en la tierra como las flores para que volviera a crecer.

Los niños pequeños son abiertos y receptivos a la vida y desean comprender el mundo que les rodea. No toman este mundo como algo evidente, como hacen los adultos. Al contrario, lo que les rodea les inspira constantes preguntas. Durante determinados períodos, por ejemplo hacia los cuatro años, no paran de preguntar '¿por qué?' en un intento de explicarse el mundo circundante.

El procesamiento del conocimiento y de la experiencia forma parte de la inteligencia. Es posible que esto lo hagan mejor los niños que los adultos. Piénsese en el poco tiempo que necesitan para formar un sistema lingüístico a partir de los sonidos que oyen. Otro ejemplo se aprecia en los niños que llegan a la educación especial por algún problema puntual: suelen ser más 'listos' que el terapeuta o asistente. Un niño crecido en circunstancias inestables puede tener una visión más profunda de las relaciones sociales que el entrevistador, que seguramente ha crecido en el seno de una familia estable, y que sólo ha conocido las realidades de la vida a través de lo que ha visto u oído. Un niño con padres alcohólicos entiende mejor lo que es la adicción que el asistente sin experiencia real. El asistente extrae sus conocimientos del estudio y de lo que oye; pero, por muy pequeños que sean, los niños hacen sus propios análisis psicológicos y forman sus propios esquemas de cómo ven el mundo.

Mario, de cinco años, juega en su casa con su amiga Angela y su hermanito Esteban. No son niños de trato fácil. Al cabo de un rato, la madre de Angela y Esteban pasa a recogerlos. Ésta grita irritada a los niños, mostrando su trato con ellos. Mario, que nunca ha visto algo así, comenta reflexivo: '¿Sabes, mamá? Creo que si Angela y Esteban hubieran nacido contigo y con papá, hubieran sido niños buenos, y que si Salvador y yo hubiéramos nacido con los padres de Angela, habríamos sido niños muy malos'.

Al nacer, las cuerdas vocales de un bebé son capaces de reproducir los sonidos de cualquier idioma. Aproximadamente medio año más tarde han desaparecido todas las posibilidades de adaptación de las cuerdas vocales, fuera del o de los idiomas que rodean directamente al niño (Behnke, 1998).

Un niño pequeño aprende fácilmente los idiomas que se le ofrecen. Los hijos de padres inmigrantes hablan, al contrario que sus progenitores, normalmente sin acento, pues aprenden de sus amigos autóctonos en el colegio y jugando en la calle. Harris (1999) usa este hecho como punta de lanza para su teoría de que los compañeros de edad determinan en una medida importante la personalidad de un niño. Los adultos tienen grandes dificultades para aprender un nuevo idioma y rara vez lo llegan a hablar fluidamente.

En primer lugar, el niño forma su sistema de fidelidades alrededor de una persona, por lo general la madre. Luego extiende su red a otras figuras relevantes en el cuidado del niño. Ello incluye al padre, a menudo a los abuelos y también, por ejemplo, a los responsables de la guardería (IJzendoorn, Tavecchio, Goossens y Vergeer, 1988).

Los bebés aprenden en quién confiar para su cuidado y en quién no; quién les resulta familiar y quiénes no. En unos ocho meses el niño tiene claro quiénes son los seres humanos que le rodean. Empieza a sentir afecto por algunos seres humanos de confianza, por aquellos de quien sabe que satisfacen sus necesidades y le asisten con su ayuda. El bebé forma un *sistema de fidelidades* que resume la reacción de las personas que le rodean ante sus necesidades y requisitos (Bowlby, 1984).

Un niño de siete años aprende a leer y escribir jugando. Si alguien no lo aprendió de niño, jamás lo dominará fluidamente de adulto. La alfabetización –aprender a leer y escribir– rara vez se logrará en el caso de adultos, a pesar de una buena predisposición intelectual. Cuando vemos a un niño delante del ordenador, nos damos cuenta de que los adultos somos seres rígidos, temerosos y lentos, que aprendemos con gran esfuerzo a dominar un aparato nuevo, el ordenador en este caso. Incluso el simple uso del 'ratón' es mucho más difícil de aprender para los adultos que para los niños.

De Leeuw, Hox, Kef y Van Hattum (1997) emplearon el ordenador en los cuestionarios como medio de realizar estudios generales sobre niños. Los niños respondieron mucho mejor con el ordenador y además se divirtieron. La calidad de sus respuestas era mejor que con cuestionarios escritos.

Existen muchísimos ejemplos de la enorme capacidad de aprendizaje de los niños. Los años de la infancia consisten sobre todo en la recolección de una cantidad casi infinita de información sobre todo tipo de temas. Además se realizan abstracciones y se sacan conclusiones, se aprende un idioma, se adquiere una visión del mundo, etcétera. Los primeros cuatro o cinco años de la vida de un niño se dedican a dominar una serie de tareas importantes. A los tres años, el niño es capaz de sentir una buena dosis de confianza en sí mismo, la cual experimenta un auge alrededor de esta edad.

Amelia, de tres años, dice plenamente satisfecha a su madre: ¡Qué bien que estoy contigo! ¿Verdad mamá?

Los niños de tres años sienten que tienen control sobre sí mismos y sobre el mundo circundante. Saben alimentarse y desplazarse solos, y saben expresar con palabras sus deseos. Ya dominan aceptablemente toda clase de tareas, sin ver límites a sus posibilidades y, precisamente por ello, sin inseguridades. Posiblemente jamás nos volveremos a sentir tan seguros en toda nuestra vida como a los tres años. El niño empieza a comprender conceptos y trata de aplicarlos. En el ejemplo que sigue, una niña trata de explicar que comprende que el futuro depende de alguna forma del presente, de la misma manera que éste procede del pasado.

Marta, de tres años y medio, está loca por la 'señorita' Ana, de su jardín de infancia, y tiene muchas ganas de volver a verla de nuevo tras las vacaciones. Pregunta a su madre: *'¿Cuántas noches tengo que dormir hacia atrás para volver a ver a la 'seño'Ana?'*

Los niños tienen una enorme flexibilidad, basada en la esperanza de mejorar su situación y en una excelente gestión de la tensión. Los niños parecen soportan mejor las situaciones graves que los adultos.

Simón, de cinco años, juega con un adulto que desea hablar de un tema doloroso. *No, de eso no quiero hablar ahora,* dice Simón. El adulto, empero, sigue con el tema y dice a Simón: cuando *juego contigo, no dejo de pensar en lo mismo.* Simón le contesta: *Piensa simplemente 'mesa, mesa, mesa', y se te pasará.*

En los primeros cuatro a cinco años de vida, el niño aprenderá a realizar una sorprendente cantidad de *tareas de desarrollo*, de las cuales las más importantes se relacionan a continuación:

TAREAS DE DESARROLLO PARA EL NIÑO DESDE EL NACIMIENTO HASTA LOS 5 AÑOS

Autónomo	comer, hábitos higiénicos
Motriz	movimiento libre y autónomo
Intelectual	analizar, ordenar, principio de conservación,
	comprender el espacio y la distancia,
	pensar de concreto a abstracto
Comunicación	funcionar de forma lingüística
Emotividad	confianza en sí mismo y en los demás

Cuadro 1: Tareas de desarrollo para el niño desde el nacimiento hasta los 5 años

El niño es un procesador de información extraordinariamente inteligente. La flexible mente de los niños tiene muchas más posibilidades que la de los adultos. Como adultos nos corresponde cierta humildad ante el niño. En cuatro años, el niño aprende a dominar una serie de tareas que le permitirán descubrir el mundo. Alice Miller (1981) aboga en sus libros por el respeto a los niños que tan bien equipados se enfrentan al mundo, y que tantas veces son inhibidos por los adultos. Miller habla del 'drama del niño dotado', que sabe a la perfección lo que sus

BEST COPY AVAILABLE

padres quieren y se adapta a ellos. Korczak (Berding, 1995) enseña que el adulto debe reconocer sus limitaciones: *Sabemos muchas cosas que los niños no saben, pero ellos saben cómo piensan y sienten.*

A fin de adecuar perfectamente la conversación a las distintas edades, dividimos el desarrollo de los niños de cuatro a doce años en cuatro períodos: de cuatro a seis, de seis a ocho, de ocho a diez y de diez a doce años.

2.2 El desarrollo psicosocial de niños de cuatro a seis años

Entre los cuatro y los seis años, existen dos asuntos centrales: la extensión del entorno físico y social, y el perfeccionamiento del idioma. Los niños inician su educación escolar. El desarrollo ya no se produce desde dentro, sino que es presentado al niño desde fuera. Esto se aplica tanto a lo que aprenden, al ritmo que aprenden, y a la manera de aprender. Durante los primeros años de educación básica, el aprendizaje es bastante libre, aunque ya es distinto del ambiente informal del aprendizaje recreativo. Pero afortunadamente, el trabajo de la escuela, sigue siendo en gran medida 'jugar de mentira', como tan acertadamente lo llamó un niño del proyecto '*Young children's views*' (Renders, 1997). No hay diferencia significativa entre jugar y estudiar, porque el niño disfruta intensamente del aprendizaje de un tema, a veces olvidándose de todo lo demás. Cuando ya lo tiene dominado, ocurre la *normalización*, es decir, se relaja y vuelve a prestar atención a su entorno, o a otro tema. Durante este período, el niño aprende situaciones sociales mediante el juego.

En este período, las relaciones en los juegos son unilaterales, pero ofrecerse ayuda los unos a los otros constituye desarrollo. En el período temprano de la asistencia a la escuela, el niño ya no juega con los que casualmente se encuentra, sino con los que conoce, y sabe si el otro niño es simpático o no (Selman, 1981). Bowlby (1984) habla de la posibilidad de *conductas de compañerismo* a partir de los cuatro años. En un principio, el niño funciona de forma instrumental en el campo emocional, pero a partir de esa edad, comienza a desarrollar una intimidad emocional recíproca (Delfos, 1994).

A partir de los cuatro años, los niños empiezan a tratar intensamente con otros niños y con adultos, y su capacidad lingüística debe crecer al mismo nivel que esta

extensión del área social. Los niños comienzan a comprender la estructura de su familia en comparación con otras. Les interesan los lazos familiares y su origen biológico. Alrededor de los cinco años, es importante explicar a los niños su procedencia, aunque sea un tema molesto. Al contrario de lo que se dice a veces, no son demasiado pequeños para conocer hechos importantes; incluso es preferible que los temas molestos o dolorosos se les expliquen antes de los siete años, siempre y cuando sea posible (véase 2.3).

A los cinco años los niños tratan de comprender activamente su procedencia, tratan de comprender las relaciones de parentesco, y cuentan con una variada y amplia escala de posibilidades, capaz de descubrir relaciones sorprendentes.

Vicente, de cuatro años, se hospeda con su abuela que vive en la misma casa donde creció su madre. Están en la mesa y la abuela cuenta cosas de la madre. 'Anabel también se sentaba en esta mesa cuando tenía tu edad'. Vicente se queda boquiabierto: '¿Mamá se llamaba Vicente cuando era pequeña?, pregunta sorprendido.

El desarrollo motriz de los niños da un salto importante entre los cuatro y seis años. Los niños juegan mucho y desarrollan sus capacidades físicas, desde las escaladas hasta el ciclismo. Empiezan a aprender *códigos sociales*, por ejemplo, la diferencia entre '*pelear de verdad*' y '*pelear jugando*'.

Víctor, de cinco años, vuelca su agresividad con el *judo* sobre Sergio. 'Víctor, no debes agarrar a Sergio, él no sabe cómo defenderse, porque él no va a *judo*, y tu sí, y le haces daño'. El *judo* es un deporte defensivo, no para hacer daño. 'Eso no es verdad', contesta Víctor escandalizado, 'a mí siempre me duele mucho cuando hago *judo*'.

Los niños con problemas para el contacto social son a menudo niños con una motricidad insuficiente; los problemas sociales graves se unen a menudo con una motricidad no fluida. Esto les lleva a un retraso a la hora de tener contactos sociales equivalentes. Además, poder participar en actividades motrices es cada vez más importante a partir de los cuatro años. Esto es aún más cierto para los chicos, que se inclinan por las actividades físicas conjuntas, que para las chicas. Los niños con dificultades para la interacción social y que sean torpes en su motricidad, pronto

Los niños con disfunciones del espectro autista, como la disfunción de Asperger, tienen dificultades para la adaptación en la interacción social. Van a tener problemas en el trato con compañeros de su edad, así como en el mantenimiento de sus contactos.

estarán por detrás en la toma de contactos, siendo fácil que sean rechazados por otros niños.

A los padres y cuidadores se suma, a partir de los cuatro años, otra figura adulta importante: el maestro de escuela. Los conocimientos del maestro hacen que los propios padres del niño se vean un poco desplazados. Muchas veces oímos decir a los niños el reproche: '*Pero el maestro dice otra cosa...*'.

El desarrollo lingüístico está en pleno auge. Los niños saben pronunciar la mayoría de las palabras y pueden hacer frases gramaticalmente correctas. Eso no quiere decir en absoluto que comprendan el significado de lo que dicen; tampoco que sean capaces de formular todo lo que desean saber o todo lo que les pasa.

El pensamiento egocéntrico, consistente en tenerse a sí mismo como centro del mundo y tener poca idea de lo que les pasa a los demás, comienza a disminuir rápidamente. No desaparecerá nunca del todo, pues incluso los adultos lo padecen. Sobre todo, al participar en las vivencias de los compañeros de su edad, el niño aprende a ponerse en el lugar de otros. Sullivan (1953) postula que el niño aprende la *empatía* a través de las amistades con otros, es decir, a ponerse en su lugar. La amistad enseña a tomar en cuenta el mundo del otro.

El pensamiento animista que otorga vida a todas las cosas y el mágico, que contempla el mundo como regido por fuerzas mágicas, siguen vigentes durante este período (Fraiberg, 1978).

Un bonito ejemplo de pensamiento mágico es el de Elena de seis años. Le han comprado zapatos nuevos, pero aún no se ha adaptado a ellos. 'Los zapatos deben acostumbrarse a mí', opina.

Por culpa de un conocimiento limitado e incompleto, y un pensamiento abstracto insuficiente, el niño a menudo toma ciertas expresiones demasiado literalmente.

Tomás, de seis, se revela cuando le piden que se ponga su mejor camisa para el entierro del abuelo. Se defiende denodadamente: '¡Se me ensuciará mi camisa preferida!' Toma literalmente la palabra 'entierro'. No quiere que su camisa se manche de tierra.

Los niños pequeños a menudo llegan a metáforas sorprendentes cuando quieren explicar algo. El riesgo para el adulto consiste en tomarlo demasiado al pie de la letra.

Teo, de tres, se hospeda con la abuela. El abuelo murió hace tiempo y la abuela cuenta que le echa de menos. Teo reacciona: 'Pues toma otro abuelo, pero cuida de no romperlo esta vez'.

La empatía se confunde a menudo con la sensibilidad. Con frecuencia, alguien no empático es considerado erróneamente como insensible. Empatía significa poder ponerse en el lugar de otro e imaginarse los sentimientos de aquél. Eso no tiene por qué significar que se comparten o sienten las mismas emociones. La empatía se ve mejor cuando se intentan descubrir los sentimientos aún desconocidos de otro. La incapacidad de imaginar qué siente otro no significa no tener sus propios sentimientos; simplemente se trata de una escala de sentimientos limitados a los que se conocen y experimentan en sí mismo.

La memoria del niño de cuatro a seis años funciona mejor en términos de 'espacio' que de 'tiempo'. Es más fácil situar un hecho en el espacio que en el tiempo (Nurcombe, 1986).

'¿Dónde estabas cuando te enteraste de que mamá estaba enferma?', tendrá una mejor respuesta que '¿Cuándo te enteraste de que mamá estaba enferma?'

Por regla general, si no se juzga muy severamente el aspecto verbal, los niños de esta edad reconocerán las cosas igual de bien que los adultos. Los pequeños son más capaces de reproducir un recuerdo mediante objetos, por ejemplo mediante muñecos, que mediante palabras. Por sí mismos dan pocos detalles durante la *reproducción libre* y hay que estimularlos con preguntas para que los faciliten (Perlmutter y otros, 1976, 1979).

En cuanto a su desarrollo moral, el niño depende en gran medida del adulto durante

BEST COPY AVAILABLE

este período. La actitud moral depende todavía de los deseos y se orienta sobre todo por premios y castigos (Kohlberg, 1969). El niño es sensible a la conducta ejemplarizante y mostrará un comportamiento moralmente deseable en función de los premios. Lo moralmente no deseable será dejado atrás si el peligro de ser descubierto y recibir castigo es grande.

He aquí una muestra de capacidades propias de este período de cuatro a seis años:

- Un niño de cinco años duerme de 12 a 14 horas al día; salta sobre un pie, dibuja una figura con cabeza, brazos y piernas; se viste solo sin ayuda, puede hacer nudos; conoce cuatro colores; se enorgullece de sus habilidades; cuenta hasta diez y puede mantenerse ocho segundos sobre un pie.

- Un niño de seis años empieza a cambiar los dientes; puede tirar una pelota con cierta puntería; conoce los colores; dibuja una figura con cuello y ropas; distingue la tarde de la noche y da importancia a las reglas de juego.

2.3 El desarrollo psicosocial de los niños de seis a ocho años

El período de los seis a los ocho años supone un gran salto en el desarrollo cognitivo (Piaget e Inhelder, 1978). Alrededor de los siete años, tiene lugar un vuelco interesante, por ello, la edad de siete años puede considerarse como una *edad de cambio* (Delfos, 1999). La vida del niño es muy distinta antes y después de los siete años. Gracias a la lectura y la escritura, el niño entra en el mundo de los adultos. El desarrollo del pensamiento permite las abstracciones que alteran drásticamente la visión de la vida y del mundo.

El fuerte incremento en la integración de los hemisferios hace que el niño pueda tener visiones más amplias. Fulker, Cherry y Cardon (1993) señalan que el gran salto hacia delante en el pensamiento del niño que tiene lugar a esta edad, está marcado por el surgir de un nuevo componente en el código genético. Según Piaget e Inhelder (1978) es ahora cuando el niño adquiere una visión más profunda de los conceptos.

En torno a los siete años, el niño comienza a comprender mejor la naturaleza de los sueños. Al principio el niño los entiende como sucesos reales; poco a poco comprende que los sueños no son reales y, finalmente, llega a saber que son sucesos interiores soñados durante el descanso. Por ello, Marina, de siete años, se pregunta durante una actividad: *¿Pero sueño o estoy despierta?*

El desarrollo intelectual permite una profundización de conceptos. Un ejemplo lo tenemos en la comprensión de la muerte: a partir de los siete años el niño empieza a comprender que la muerte no es una ausencia temporal sino una despedida definitiva. El concepto que tiene el niño sobre la muerte evoluciona. Hasta los siete años, considera a la muerte como una larga ausencia que es reversible, como un viaje o como el sueño; pero a partir de esta edad comienza a saber que ese proceso no es reversible (Speece, 1984; Steiner, 1965; Nagy, 1948). A partir de los cinco años, los niños se ocupan activamente del tema de la muerte. A menudo los adultos tienen miedo a tratar este tema con los niños pequeños cuando un ser querido fallece; temen que el niño no lo comprenda y tenga problemas, sobre todo cuando se trata de una muerte traumática. Surge la pregunta de si los niños deben ir a los entierros; pero es precisamente muy adecuado decirles siempre la verdad a los niños más pequeños. Alrededor de los siete años, el niño comprende la irreversibilidad de la muerte. Esto significa que si los niños experimentan la muerte de un ser querido con anterioridad a de esa edad, en realidad lo procesan en dos fases: primero, una especie de larga ausencia; después, cuando llegan a los siete años, puede tener lugar la segunda fase, cuando comprenden su irreversibilidad, y que la persona fallecida no regresará. Los niños pequeños suelen procesar mejor los mensajes difíciles porque lo hacen en distintas fases.

Cristina, de siete años, presenció el asesinato de su madre. Asistió a la cremación y comprendió que su madre había fallecido. Nueve meses más tarde volvió al tema del ritual funerario y preguntó extensivamente por la cremación. La irreversibilidad de la muerte se le apareció de repente y preguntó sobrecogida: '¿Entonces mamá no regresa?'

Debido a la creciente integración del cerebro, las distintas zonas cerebrales comienzan a trabajar más unidas. La memoria a corto plazo está desarrollada casi por completo y la memoria a largo plazo aumenta. El niño se ocupa ante todo de los rasgos genera-

les de los hechos, y no de los detalles (Elbers y Ter Laak, 1989). Los niños de este período son muy susceptibles a las preguntas sugestivas que hacen los adultos cuando preguntan por los detalles de un hecho, y no por los rasgos generales; sin embargo, son menos susceptibles cuando se trata de hechos estresantes que han sufrido por sí mismos (Elbers y Ter Laak, 1989).

Los recuerdos del período anterior a los siete años se pierden en gran parte porque, entre otras cosas, son almacenados en otras categorías de la memoria; por ejemplo, algo se ha almacenado en la categoría 'olores' en vez de la categoría etiquetada como 'juguetes' (Schachtel, 1973).

De seis a ocho años es el período de la *alfabetización*. Los niños aprenden a leer y escribir jugando. Los niños de padres analfabetos se enfrentan a unos padres que ven que su hijo aprende jugando, cosa que para ellos presenta una gran dificultad; esto puede afectar negativamente su autoconfianza (Delfos, 1998b).

Los padres inmigrantes y sobre todo, padres inmigrantes analfabetos, dependen intensamente de los hijos, quienes, a menudo, hacen las veces de intérpretes. Lo mismo sucede con los hijos de padres sordos: hacen de intérpretes entre sus padres y otros adultos. De esta forma, los niños se involucran en asuntos que apenas comprenden o han oído antes. En la escuela, estos niños pueden tener que interpretar informes negativos sobre sí mismos a sus padres, y entonces puede suceder que hagan una traducción adaptada.

Los niños desarrollan el sentido de la vergüenza alrededor de los seis o siete años. Adquieren un concepto más preciso de lo que otros opinan de ellos y se hacen vulnerables al aprecio y al rechazo (Erikson, 1950). El desarrollo moral sigue dependiendo del premio y castigo, pero se empiezan a mover por una idea interior de bondad y maldad (Kohlberg, 1969).

He aquí algunas capacidades propias del período de seis a ocho años:

- Un niño de siete años diferencia entre izquierda y derecha; toma precauciones; tiene amiguitos y amiguitas fuera de casa; recuerda encargos; dibuja la cabeza, el cuerpo y los miembros; su atención sigue dirigida a la madre.

- Un niño de ocho años comprende el valor del dinero; puede repetir números de cinco cifras; sabe la fecha y conoce los meses del año; puede ejecutar encargos complicados y siente menosprecio por el otro sexo.

2.4 El desarrollo psicosocial de los niños de ocho a diez años

Entre los ocho y diez años, la profundización de conceptos y el conocimiento de nuevas dimensiones son centrales. La idea del mundo que tienen los niños se expande increíblemente. Se dan cuenta de que el mundo es mucho más grande de lo que pensaban. También su entorno inmediato se expande, en el sentido de que son capaces de desplazarse más lejos por sí mismos, por ejemplo, toman la bicicleta para dar una vuelta o pasan la noche fuera más frecuentemente.

Los rudimentos de la lectura, así como el cálculo, han sido dominados. La carrera educativa es muy importante. Empiezan a ver las diferencias entre ellos y los demás. Se comparan a sí mismos y sus habilidades con respecto a sus compañeros de edad. En realidad, el período de escolarización es –junto al servicio militar– la única época en que se comparan directamente con gran número de compañeros de su edad. La comparación mutua se acentúa a medida que los estudios se hacen más exigentes y las facultades en ese campo se manifiestan. También para los padres se hacen más evidentes las facultades de su hijo en relación con los demás. Como consecuencia de la competición recíproca y las expectativas de los padres, pueden aparecer el miedo al fracaso y el *sentimiento de inferioridad* (Erikson, 1950). El niño es más vulnerable al rechazo que en períodos anteriores.

En el entorno escolar se hace una llamada a la memoria a largo plazo, la cual crece durante este período. El niño aprende a usar estrategias para recordar mejor y se orienta hacia la retención y reproducción de hechos.

Al desarrollarse la memoria a largo plazo, los niños comienzan a emplear estrategias para poder recordar las cosas. Los 'trucos' son muy apreciados y se emplean de manera creativa, por ejemplo elaborados en forma musical.

En relativamente poco tiempo, el niño aprende un caudal colosal de conocimientos. El conocimiento detallado y reproducible se hace más importante.

Existe una relación entre tensión y rendimiento, en forma de 'U' invertida. Cuanta mayor la tensión, mayor el rendimiento, hasta que se alcanza un punto a partir del cual el aumento de tensión genera entonces una disminución del rendimiento. La tensión puede provenir del grado de dificultad de un tema, de las propias expectativas, de las expectativas de otros, o por la peligrosidad de cierto tema. Una tensión demasiado baja conlleva un rendimiento inferior a las posibilidades de la persona. Es necesario un cierto grado de tensión para mejorar estas posibilidades. En esta región se encuentra el miedo al fracaso positivo, un poco de miedo a no rendir lo suficiente. Este miedo no frena, sino que impulsa el resultado. Pero una tensión demasiado grande disminuirá el rendimiento. En este caso encontramos el miedo al fracaso negativo, que significa un miedo demasiado grande a no rendir bien, y que conlleva un rendimiento menor.

Durante las conversaciones se empiezan a dar libremente más detalles, a menudo más erróneos o inventados que en épocas anteriores. En cambio, el niño es menos susceptible a las preguntas sugestivas, porque empieza a comprender los códigos de las distintas formas de conversación (Elbers y Ter Laak, 1989). Dado que el niño es más vulnerable al miedo, el fracaso, y a los sentimientos de inferioridad, es más dado a inventarse detalles. Esto sucede sobre todo al querer responder a la expectativa de los adultos en cuanto a descripciones detalladas de las cosas.

El niño aprende a distanciarse del significado literal de las palabras y enunciados, y experimenta con relaciones y simbolismos. Los muchos chistes y adivinanzas propios de la edad ('Oro parece, plata no es...'), transferidos de generación en generación, evidencian la naciente capacidad de establecer relaciones entre cosas que a primera vista no se pueden relacionar. El niño disfruta enseñando sus nuevas habilidades. Mediante los chistes intenta tomar el pelo a los demás –sobre todo a los adultos–.

David, de ocho años, cuenta un chiste. 'Había un hombre que había ganado 100 pelotas de ping-pong, y las puso todas en el maletero de su coche. Entonces, otro coche le embistió por detrás, se abrió el maletero, y saltaron todas las pelotas desparramándose. El hombre se puso a buscarlas y recuperó finalmente 99 pelotitas'. Mientras tanto, el oyente advierte el gran esfuerzo que hace

David para contar bien el chiste. Para recordarse a sí mismo el hilo del chiste, resume la historia y dice '¿Cómo pasó? Ah, sí, entonces tuvo un accidente...' Cuando llega al punto en que el hombre recupera las 99 pelotitas, David abandona. Ya no recuerda de qué iba el chiste, como terminaba, y piensa que es mejor dejarlo. Empieza otro chiste, sobre dos personas sentadas a una mesa en un café. Uno fuma, aunque está prohibido, y el otro le llama la atención. Al no reaccionar el fumador, el otro se enfada y le amenaza con quitarle el cigarrillo de la boca y tirarlo. Al no haber reacción alguna, ejecuta la amenaza. Arranca el cigarrillo de la boca del fumador y lo tira por la ventana. Un perrito corre a olisquearlo, y David dice '¿Qué lleva el perrito en la boca cuando regresa?' 'un cigarrillo', contesta el oyente. 'No', dice David triunfante, '¡la pelotita de ping-pong!'

Durante este período, las amistades toman el carácter de cooperaciones. Hay más conciencia de la reciprocidad en las relaciones. Los niños empiezan a intentar adaptarse a los deseos de una amistad. La continuidad de la amistad sigue siendo limitada y se rompe con facilidad por culpa de una riña. Sin embargo, también se reconstruyen fácilmente (Selman, 1981).

Alba, de nueve años, tiene un conflicto con un adulto. "No es fácil pelearse con adultos, discuten mucho rato y mantienen su enfado. Los niños simplemente dicen 'volvemos a ser amigos' y todo vuelve a estar bien".

Los niños de esta fase son muy sensibles a las modas en el campo de las actividades. Juegos de motricidad fina, como las canicas y saltar a la cuerda, se extienden al parque infantil y a las clases. El niño se muestra laborioso (Erikson, 1950), tiene mucha energía y puede centrarse en muchas cosas a la vez. El interés por los adultos ha disminuido mucho y seguirá bajando hasta que, durante la pubertad, el interés se centra casi exclusivamente en compañeros de su edad y casi nada en los adultos. Harris (1999) opina incluso que la influencia de la educación es muy baja y que sobre todo los niños se dejan 'educar' por sus compañeros.

El trato con compañeros de edad es muy importante. La posibilidad de la constante comparación da información sobre las propias posibilidades. Las diferencias se remarcan, aparecen las diferencias sexuales. Los chistes, sobre todo los discriminatorios, aumentan. Ante nuevos sucesos –por ejemplo, un desastre o un pro-

BEST COPY AVAILABLE

blema político– es increíble cómo enseguida surgen nuevos chistes. La fijación en las diferencias puede ser tierra fértil para los conflictos, que empiezan a jugar un papel a partir de estos momentos, en especial para los chicos (Van der Meer, 1993). Es el período de la discriminación, pero también de unos emergentes ideales y el interés por los deportes.

El desarrollo moral se libera de los premios y castigos. El niño investiga lo que la sociedad espera de él, y aprende lo que se valora o no. Se regirá cada vez más por las exigencias de la sociedad, tal como él o ella las perciben. El acento está en la obediencia a las leyes o a la autoridad (Kohlberg, 1969).

He aquí algunas capacidades del período de ocho a diez años.

- Un niño de nueve años duerme de 10 a 12 horas; puede administrar pequeñas cantidades de dinero; lee a menudo; es protector con sus hermanos menores; tiene amistades sólidas y puede cruzar la calle por sí mismo.

- Un niño de diez años es capaz de criticar un enunciado absurdo; tiene un juicio acerca de problemas difíciles y muestra los primeros signos de interés por el otro sexo.

2.5 El desarrollo psicosocial de los niños de diez a doce años

Este último período se caracteriza por terminar en la prepubertad, donde comienza el período de *crecimiento acelerado*, comúnmente conocido como '*el estirón*'. En el caso de las chicas comienza sobre los once años, y en el de los chicos a los trece. Si ya ha tenido lugar el estirón, psicológicamente el niño ya no está en la fase de desarrollo. Uno de los temas más importantes de este período lo constituye la formación de la *identidad social*. Según como se comporten hacia él sus amigos y amigas, el niño se hace una imagen de lo que él significa para los demás. La identidad social es la antecesora de la identidad psicológica, que juega un papel importante durante la pubertad. El punto central de la identidad social es la investigación de la opinión del entorno, es decir 'qué piensan los otros de mí'. La *identidad psicológica* se centra en la búsqueda de la propia opinión.

Durante este período, los niños se ocupan mucho en hacer amigos y el reparto de favores entre ellos. Francisco de nueve años dice: 'Pedro es mi mejor amigo'. Sorprendida le contesta su madre '¿pero no era Daniel tu mejor amigo?' 'No', contesta Francisco muy tranquilo: 'Daniel es el mejor de mis mejores amigos'.

A partir de los ocho años, los niños se centran en el trato con sus compañeros de edad. Hacer amigos y amigas es de suma importancia entre los ocho y doce años. Los niños de esta edad son muy influenciables por la conducta de sus compañeros y por sus opiniones. Por ello es tan importante diferenciarse de alguna manera y lograr una buena aceptación. En el período prepúber se desarrollan los intereses personales. Son al mismo tiempo impersonales, en la medida en que juegan un papel en el contacto con los demás niños. El niño conoce la zona de tensión entre distinguirse y conformarse. Este proceso seguirá durante la pubertad. El niño desea ser aceptado por el grupo y adaptarse a las normas del grupo. Al mismo tiempo, quiere hacerse interesante ante el grupo mediante un perfil y acciones propias. Estas acciones conforman (los intentos de hacerse con) una identidad propia. Un ejemplo es el gran interés por el coleccionismo durante este período. Piaget (1954) indicó que el niño en este período, aprende a clasificar objetos y a ordenarlos en una serie según sus dimensiónes. En este sentido, el coleccionismo satisface una necesidad del niño. Al coleccionar, los niños expresan su interés personal, y al mismo tiempo pueden contactar con otros niños gracias a la colección. Algo típico es entonces, el trueque con otros niños para completar recíprocamente sus colecciones.

El intercambio de objetos coleccionados es una ocupación querida por el niño de los cursos superiores del colegio. La industria publicitaria entra en juego al incluir coleccionables en todo tipo de productos, desde cromos de fútbol a piezas de rompecabezas.

La formación de la identidad social durante el período de ocho a doce años es de gran relevancia para una buena entrada por el umbral de la pubertad, donde se formará la identidad psicológica.

Entre los diez y doce años existen diferencias notables entre los niños en general, y entre los chicos y las chicas en particular. Esto cobra mayor importancia. Vemos

cómo los chicos juegan con chicos, y las chicas con chicas. Pero también es un período con un interés creciente por la sexualidad. La formación sexual suele darse sólo entre compañeros de edad y aparece en este período.

Los niños de cursos superiores hacen siempre bromas de doble sentido y ven dobles sentidos en toda clase de cosas. Se cavila extensamente sobre eso. Los adultos encuentran dificultades para ver esos dobles sentidos, pero para los niños son dobles sentidos con mucho 'sentido'.

Durante la educación básica tiene importancia el desarrollo cognitivo, pero las posibilidades intelectuales aumentan mucho en los cursos altos. Ahora se asientan las bases para el posterior éxito en la escuela y en la sociedad. El niño descubre cómo es el mundo de grande, y es ahora cuando es muy receptivo hacia asignaturas relativas al tema (geografía y orientación mundial, etcétera.).

Un ejemplo adecuado del concepto intelectual que tienen de formar parte del cosmos, es la manera en que los niños de cursos altos ponen sus remites en las cartas. La carta en sí suele ser poca cosa (cómo te va, a mí me va bien) en comparación con la extensión del remite: *Ignacio Martínez García, Calle Mayor 12, Aranjuez, Madrid, España, Europa, El Mundo, Vía Láctea, Universo.*

La memoria a largo plazo se está desarrollando mucho y los niños comprenden de qué manera funciona. Están formando la *metamemoria*, los conocimientos sobre cómo funciona la memoria. Hacen extenso uso de las estrategias para poder recordar cosas, y algunas asignaturas del colegio demandan su puesta en práctica, como historia y geografía. En los experimentos con memoria, los niños de esta edad puntúan lo mismo que los adultos (Cole y Loftus, 1987).

En este orden de prioridades, los adultos pasan un plano más atrás; hay poca motivación para tratar con ellos. El adulto deberá tener un 'don' especial para poder despertar el interés de los niños. Los niños de esta edad crean ídolos, cuyas conductas ejercen una influencia magnética sobre ellos. Los ídolos surgen de sus aficiones, como la música o los deportes, y afectan tanto su aspecto externo –'corte de pelo' o vestimenta–, como el interno, con sus ideas políticas y valores morales.

El desarrollo de la intimidad en este período se caracteriza por la *intimidad paradojal* (Delfos, 1994). El niño ya no desea el tipo de cariño ofrecido en fases anteriores, pero todavía no cuenta con las posibilidades de los adultos.

En el patio de recreo de la escuela se ve la intimidad paradojal en plena actividad. Los niños de los cursos altos no suelen tratarse con buenos modos, sino que se pelean, se empujan y se sacan la lengua. El contacto físico es muy ambivalente. El tipo de consuelo que recibe un niño pequeño, ya no es deseado, pero la relación de pareja todavía está lejos. Considerando la cantidad de información sobre sexualidad en los medios de comunicación, no es de extrañar que tarde o temprano busquen una conducta similar a la de los adultos. Tratan de averiguar quién le gusta a quién, y sospechan 'líos' acá y allá. Dejan que amigos y amigas 'les presenten, les junten, o les separen', pues todavía son demasiado torpes para empezar o formar una relación por sí mismos.

La independencia, y en concreto la corporal, se hace importante. La medida en que las personas conforman la intimidad no sexual con las amistades se determina principalmente en esta fase. Se empieza a explorar la igualdad en una relación.

El niño de la escuela es cada vez más consciente de su lugar respecto a los demás. La mayor profundidad conceptual hace que el niño empiece a 'relativizar'.

Es una cuestión debatible si el 'relativizar' forma realmente parte del legado cultural occidental. De las culturas mucho más filosóficas de Asia, se sabe que sí. El vietnamita conoce por ejemplo el dicho: 'La rana en el pozo ve el mundo como un cuenco'. Aunque el español, por ejemplo, podría citar el verso del poeta Ramón de Campoamor (1817-1901): 'Todo es según el color del cristal con que se mira'.

En el terreno moral, el niño de este período empieza a comparar las normas con sus propios deseos. Empieza a ver la contingencia de las reglas y ya no las aplica ciegamente en función del premio, castigo o placer, como en el estadio *preconvencional* citado por Piaget (1954) y Kohlberg (1969). El niño empieza a comprender cómo le ven los demás. Y por ello su desarrollo moral se orienta hacia la meta de que los demás le consideren como un 'buen niño'.

He aquí algunas capacidades del período de diez a doce años:

- El niño de once años duerme de 8 a 10 horas; se relaciona preferentemente con el mismo sexo; tiene cierto autoconocimiento y tantea socialmente.

- El niño de doce años se orienta más hacia dentro, con los consiguientes problemas (terquedad, apatía, dejadez, negatividad). Se defiende mejor de las sugestiones. La niña de doce años empieza a interesarse por los chicos.

Capítulo tres

La conversación

Una de las cosas más sorprendentes de la conversación entre adultos y niños es que no es nada fácil conseguir mantener una charla en torno a un tema específico. Esto es aún más cierto en el caso de temas difíciles o dolorosos, o cuando queremos conseguir algo con la conversación. Bruner (1980) llegó incluso a señalar que en las 10.000 clases de educación básica que observó, sólo un 20% de los contactos entre profesores y niños constituían verdaderas conversaciones. La mayor parte de los intercambios trataban de asuntos rutinarios de la escuela.

Quien estudie los informes de entrevistas de adultos con niños verá que la mayor parte de las palabras provienen de los adultos. Los niños emplean pocas palabras, dicen poco y se animan poco en sus relatos; en otras situaciones, sin embargo, esto del hablar se les da muy bien. El problema es mayor cuanto más pequeño es el niño. ¿Cuáles son las causas? ¿Cuáles son las características de la conversación en general y cuáles las específicas de la comunicación con niños?

3.1 Interpretar y rellenar

La conversación es una comunicación que implica bidireccionalidad. Cuando existe una clara diferencia de poder entre dos personas que conversan, es difícil evitar que no sea una comunicación unidireccional. Ello puede llevar a la conversación '*cerrada*', es decir, que la escala de temas y opiniones se limita.

Entre los niños y los adultos existe una importante diferencia de poder, y los intereses de adultos y niños no son los mismos en una conversación. Requiere una especial atención mantener la conversación '*abierta*', es decir, que la escala de temas y opiniones sea más o menos ilimitada.

Una conversación abierta suele ser más difícil para los adultos, porque el código social les exige de alguna manera, que una conversación trate de un tema, y no de una serie indefinida de temas. Los niños de unos catorce años comienzan a comprender este código, pero antes de alcanzar tales edades, tienden a saltar 'de rama en rama' (Dorval y Eckerman, 1984).

Riihelä (1996) señala que el número de preguntas que los niños hacen en un medio educativo aumenta en tanto en cuanto los adultos aprenden a permitir un proceso dinámico y la relación pedagógica se vuelve una colaboración, en vez de un tráfico unidireccional con la transferencia de conocimientos del adulto al niño.

Dado que el mundo *experiencial* de los niños es distinto al de los adultos, se requiere mucho uso de la empatía por parte del adulto. Ya vimos que 'empatía' significa la capacidad de presentir los sentimientos de otros, aunque no se compartan, sientan o aprueben esos sentimientos. La capacidad empática se pone de manifiesto cuando personas muy distintas se comunican.

Es fácil caer en la trampa de intentar *rellenar* o completar los sentimientos de otros, aunque la intención sea buena y sincera. Sucede mucho con niños y personas verbalmente poco expresivas. Cabe distinguir que *rellenar* es algo muy distinto de *intuir*. Korczak (Berding, 1995), un médico y pedagogo polaco que encontró la muerte en 1942 en Treblinka, junto con los cien niños de su clínica, subrayó la importancia del respeto a la identidad de los niños y de mantener como adulto una constante actitud de asombro en lugar de una –injusta– omnisapiencia sobre lo que el niño siente.

Al hacernos adultos olvidamos en gran parte lo que significa ser niño y a menudo, no comprendemos lo que el niño vive por dentro. Al notar que se nos escapan cosas, sentimos la necesidad de interpretar y rellenar, y como no lo hacemos siempre bien, el niño no se siente comprendido. Esto le quita la motivación para hablar con el adulto. Dado el hecho de que el niño es poco inclinado a transmitir sus emociones, los adultos no nos solemos enterar de que nuestras interpretaciones y rellenos son incorrectos; en ese caso pasamos completamente de largo lo que el niño quería decirnos. Se puede rellenar de varias formas, verbalmente o no verbalmente. Para aclarar esto, tomemos el ejemplo de alguien que intenta rellenar, con una graduación de más a menos. Se trata de un adulto que sospecha que el niño no ha dormido lo suficiente.

1. No has dormido lo suficiente.
2. No pareces contento, sino algo cansado, seguro que has vuelto a dormir mal.
3. Me parece que tu cara no tiene buen aspecto, seguro que has vuelto a dormir mal.
4. Me parece que tu cara no tiene buen aspecto, un poco cansado, ¿verdad?
5. Espero equivocarme, ¿te pasa algo?
6. (No verbal) Una mirada interesada, interrogante e invitadora.

La primera frase es una constatación a la que poco se puede añadir. El enunciado es *'cerrado'*. No hay invitación a la comunicación, salvo lo no verbal, dependiendo del tono de la pregunta y la cara que se ponga. En la segunda frase se formulan motivos que llevan a una conclusión. Eso da oportunidad al oyente a rebatir esa conclusión. En la segunda parte de la frase, la palabra 'seguro' contiene duda, invitando al oyente a responder a la afirmación. La tercera frase consiste en una formulación en primera persona, que matiza el enunciado y permite que el oyente exprese su propia opinión. Se trata de un *mensaje-yo* (Gordon, 1989). Al hablar en primera persona, se evita una posible generalización, donde el adulto tendría la razón y cuyos enunciados siempre serían universalmente válidos e indiscutibles. Hablar desde la perspectiva 'yo' deja claro que se trata de una opinión personal. Ello incentiva el intercambio sobre una base igualitaria. La invitación a participar aumenta en las siguientes frases, a pesar de que 5 y 6 sean *'cerradas', es decir, con* una cantidad limitada de respuestas, de tipo 'sí' o 'no'. Formulada de forma absoluta, el relleno puede llevar al estancamiento de la conversación.

En otros casos, sin embargo, la interpretación y el relleno también puede incentivar la conversación y eso ocurre cuando se apoya y comprende al niño. Es entonces cuando el niño percibe y aprecia el interés que se tiene por él o por ella; la premisa, pues, debe ser siempre que el hablante sepa muy bien qué es lo que hay que rellenar.

> **Supongo que piensas en tu propio hermanito cuando hablo de León. Sé que estás pensando en él, aunque no hables mucho de ello. Yo tampoco sé siempre si debo tratar el tema, pero sí que pienso mucho en él.**

El mismo problema lo tienen las *preguntas sugestivas*, que implican una interpretación de respuesta sin indagar o discutir la posible respuesta. De Wit, Van der Veer y Slot (1997) indican que la sugestión puede ayudar, con la condición de que se aproxime mucho a lo que el niño siente. Lo importante de la conversación abierta es conectar con el niño y no imponer el propio pensamiento. Esto

sucede a menudo inconscientemente, ya que la mayoría de las personas lo hacen sin darse cuenta.

Los adultos emplean a menudo el relleno para acelerar el ritmo de la conversación. Cuando los niños tienen dificultades para expresar sus ideas y emociones, los adultos se impacientan, e intentan interpretar y rellenan la conversación para acelerarla; es entonces cuando el niño puede desviarse en una dirección que no era la pretendida. Cuando los niños todavía tienen dificultades para expresarse, también tienen dificultades para captar y valorar la idea que les transmiten los adultos. Además, la actitud crítica necesaria para valorar el enunciado del adulto se opone a la necesidad de los niños pequeños de adaptarse a los adultos. La conversación entrará en otra fase cuando el niño se dé cuenta de que aquello que le interpretan no se corresponde con lo que él o ella piensa o siente. Con la aceleración el niño siente que le están exigiendo que sea más rápido; el tiempo del adulto parece más valioso que el del niño. Por todo ello, la aportación del niño a la conversación no está exenta de condiciones.

Cuando el adulto interpreta y rellena, imponiendo su pensamiento al niño, éste puede perder la motivación para la conversación y el adulto no obtendrá la información deseada.

Es importante entonces que se considere cómo conectar con el niño, cómo motivarle para la comunicación y cómo crear las condiciones para que la charla se dé de forma óptima.

3.2 La calidad de la conversación

Una charla 'buena' y 'abierta' viene determinada por una serie de rasgos básicos de validez aplicables a toda comunicación.

1. Una 'buena' conversación exige que los interlocutores se encuentren a gusto. Que se alcancen, en alguna medida, los fines de ambos, o bien que haya consenso en no alcanzar esos fines, es decir, que no sólo sea el adulto el que pueda alcanzar sus objetivos, sino que el niño también. Se exige, pues, respeto mutuo entre los interlocutores, independientemente del tema de la charla.

2. Una conversación 'abierta' significa que el niño tenga la oportunidad de contar sus propias ideas y sentimientos, sin ser desviado por el adulto hacia una conversación unidireccional determinada. Aunque el niño no pueda a primera vista detectar una desviación ni expresarla, es indiscutible que en el ámbito inconsciente siente que la charla contiene una influencia negativa.
3. Una 'buena' entrevista significa que el niño da información y no que se le haya que sonsacar.
4. Una 'buena' entrevista asistencial supone que el niño se siente escuchado y asistido de forma real, no que el niño siente que recibe ayuda que no quiere, o no necesita.

Una 'buena' charla debe ser cálida, demostrando respeto e interés. En la asistencia, es sobre todo crucial que el asistente cuente muchas cosas al asistido. Muchos investigadores –por ejemplo, Pope y Siegman, ya en 1972– indican que cuanto más cálido sea el asistente, más contará el asistido. Aquí juegan un papel importante los aspectos no verbales, como asentir afirmativamente o animar.

Una y otra vez se observa que la charla respetuosa es considerada 'buena' y los interlocutores se sienten a gusto a pesar de tratar temas muy desagradables. Lo desagradable no está en el tema sino en el trato mutuo entre interlocutores.

En la terapia rogeriana, una terapia muy orientada a clientes y basada en la práctica y teoría de Carl Rogers (1951), son claves los conceptos *respeto, calidez* y *aceptación*. Gordon (1989), muy influido por Rogers, habla de 'escuchar animando'. Las reglas básicas del '*escuchar animando*' son: no interrumpir el relato, emplear palabras y gestos animadores para mantener el relato; mirar al otro mientras habla; hablar sólo cuando el otro ha terminado. La *autenticidad* es un dato esencial aquí; aunque la comprensión forme parte de la calidez, sólo puede existir sobre una base de autenticidad.

La relación entre calidez e información no se limita al campo asistencial, sino a la conversación en general.

José, de diez años, dice: Odio a los asistentes que dicen que comprenden todo. Prefiero que digan: no te comprendo, en vez de ser tan comprensivos.

El respeto está relacionado con el uso positivo del poder. La diferencia de poder entre personas (por ejemplo, entre adultos-niños, o escolarizados-no escolarizados) ha sido investigada en varias culturas, y demuestra ser mucho menor en las culturas occidentales que en las no occidentales. En culturas árabes, por ejemplo, la figura del docente es considerada como una persona sabia, con muchos conocimientos, y a quien es impensable contradecir. En Occidente la igualdad está más arraigada; debido a la menor diferencia de poder, el respeto se ha hecho menos implícito y es algo que hay que 'merecer'.

La primera condición para una 'buena' charla es el ambiente agradable durante la conversación. La tensión debe reducirse al mínimo. Como veremos más adelante, *jugar* con niños es una buena forma de garantizar un buen ambiente. Aparte, el *humor* es un medio poderoso para romper la tensión: los chistes pueden resolver una situación desagradable.

Los aspectos *no verbales* son esenciales en toda *comunicación*. Las emociones se expresan mejor por actos no verbales que mediante palabras. Sin ser consciente de ello, la corriente no verbal dirige la conversación (véase 4.4 acerca del lenguaje corporal). Los pequeños, con menos inclinación verbal y menos capacidad para expresar ideas y sentimientos, necesitan de la expresión no verbal; no sólo de la corporal, sino también expresarse a través de objetos o dibujos.

¿Cómo explicar a un niño que padece ADHD? ADHD, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* significa –cuando se da en la forma combinada– que el niño es, entre otras cosas, hiperactivo. Aunque para el niño no suele representar un problema, lanzándose lleno de vida y energía a todo, para los demás niños y adultos sí que lo es. El niño oye todo el tiempo: 'ten cuidado'; 'espera'; 'estáte quieto'. Como esa hiperactividad a él no le molesta, no siente inclinación por refrenar tanto ajetreo; tanto es así que incluso, si se le reprime, puede llegar a sentir inquietud y hasta miedo. Su enorme movilidad es necesaria para 'asimilar' las llamadas 'sustancias rápidas' que produce su cuerpo bajo la forma de, por ejemplo, hormonas. Si no las puede quemar, estas sustancias se transforman en otras, molestas para él. Para este tipo de niño, es muy recomendable que aprenda a reconocer los efectos de su actitud y las reacciones que provoca en los demás. De esta forma, puede ser capaz de desarrollar por sí mismo una motivación para 'frenar'; saber en qué situaciones

puede 'dar gas' y cuándo no. Por ejemplo, al tratar con compañeros de su edad.

Para explicar a un niño pequeño lo que es ADHD, como terapeuta, se puede decir: 'Tienes ADHD, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder,* eso significa que tienes en tu cuerpo demasiadas sustancias rápidas, que están ahí, aunque tu no las hayas comido'. Los adultos se inclinan por evitar las palabras difíciles porque creen que los niños no las entenderán, pero su uso tiene la ventaja de que el niño, las conocerá, se acostumbrará a ellas y a lo que significan, y dejará de asustarse al oírlas. El niño sabrá, además de la palabra, de lo que se trata. A continuación, el niño podrá empezar a controlar su vida. Por ejemplo, a causa de esta hiperactividad, el niño se abalanza sobre los juegos de los demás, quienes luego le evitan al jugar. Si se le explica que los otros no le rechazan a él, sino a la forma que tiene de interrumpir el juego de los demás, puede aprender a 'frenar' selectivamente. Un niño con ADHD puede conseguirlo, aunque sólo momentáneamente, no estructuralmente. Lo mismo se puede explicar con muñecos o peluches. Un peluche es el niño, y otros peluches los niños que están jugando. Sobre todo para los niños pequeños, o con bajo nivel intelectual, esto es mucho más claro que una explicación verbal. Quien se encuentra incómodo con la comunicación no verbal suele ser el adulto, no el niño.

Para los sordos, el lenguaje no verbal es el fundamento de la comunicación; expresar emociones con el rostro es parte integral de ello. Lo que no pueden expresar con palabras y entonaciones, lo muestran con expresiones faciales. Esto es parte de la gramática del lenguaje gestual (Koenen, 1998). Y no es lo mismo que la comunicación no verbal, pues en este caso lo no verbal no es expresión directa del mundo emocional, aunque consta de las expresiones faciales correspondientes a ciertos gestos. Dada la necesidad de fijarse en expresiones faciales como parte del lenguaje, los sordos lo hacen mejor que los demás, es decir, son más capaces de 'leer' las expresiones no verbales.

3.3 Condiciones de la comunicación

Para llegar a una buena entrevista o conversación en general, hay que formular ciertas condiciones inherentes a la comunicación misma. A continuación, se citan

El conocimiento del lenguaje de los gestos se investigó mediante el fomento de la uniformidad de este lenguaje y el traslado a la educación bilingüe. Los sordos consideran el lenguaje de los gestos como su lengua materna y se sienten como una minoría cultural. Que esto es así, lo podemos ver en el hecho de que tienen su lenguaje –aunque sea no verbal– como cualquier otro, y que esto tiene también influencia sobre cómo ven el mundo. Las lenguas occidentales ejercen su influencia cultural, por ejemplo, con el uso extensivo de la palabra 'yo', palabra que en otras lenguas incluso llega a faltar. Nuestra lengua es el vehículo de una cultura del ego, al contrario de una cultura de la familia, por ejemplo. Por ello, el interés por la expresión no verbal influye en la cultura de los sordos.

las que se aplican a la conversación entre adultos y niños pequeños, pero que se usarán también con niños más mayores.

3.3.1 Ponerse a la altura (visual) del niño

Una diferencia que salta a la vista es la diferencia de estatura entre niños y adultos. Se trata de un hecho biológico que influye en los contactos. El más alto, llegado el caso, será considerado el más fuerte o poderoso, y eso afecta a la comunicación. Alguien más alto, o sentado más alto, se hará cargo de la charla, será el que hable y el que decida el tema a tratar y su desarrollo. Alguien más bajo será antes el oyente y se dejará llevar en la conversación. Si esto se traduce a una charla entre un adulto y un niño, veremos que la diferencia de estatura puede influenciar la conversación.

Si deseamos que un niño no escuche, será mejor estar de pie. Si deseamos intercambiar algo con el niño, será mejor estar más bajo, en cuclillas por ejemplo. Si deseamos que el niño nos cuente algo y se sienta responsable de la charla, es mejor que bajemos un poco más. Durante una entrevista, un cuestionario o una charla asistencial es importante la igualdad de trato. Situarse a la misma altura (visual) del niño, estimulará el trato igualitario.

3.3.2 Mirar al niño mientras se habla

Para niños pequeños es sobre todo muy importante la comunicación no verbal, y por ello, se debe mirar al niño para saber qué le pasa. Los signos no verbales son una fuente más fiable que los verbales, aunque estamos acostumbrados a ajustar nuestro comportamiento a la información verbal.

En muchas culturas, en particular las asiáticas, es de mala educación decir 'no' cuando no se ha comprendido a alguien, y es una respuesta que no se suele dar.

Eso lo vemos cuando un orador duda de si es o no comprendido. Pronto preguntará si le han entendido, y si le dicen que 'sí', aunque gestualmente se está indicando un 'no', el orador seguirá como si hubiera sido comprendido, aunque sepa que no es el caso. Además, la pregunta a menudo es retórica, es decir, la hace precisamente cuando cree que no se le ha entendido. En el caso de los niños, sucede que con un 'sí', el adulto acelera la conversación, con lo cual el niño consigue que termine antes. Esto último tiene relación con que la curva de atención de los niños al hablar con adultos suele ser corta, o con una falta de motivación para hablar. Es el caso del adulto que ha iniciado la conversación para tratar temas que él quiere, sin que el niño tenga una gran participación.

Las señales no verbales son importantes para indicar la *motivación* para una charla. Características de una *buena motivación* son: actitud de escuchar, postura bastante recta, mirada interesada, alegre y atenta, cuerpo inclinado hacia el orador, ganas de hablar. Características de una baja motivación son: actitud inquieta, cabeza girada en otra dirección, mirada poco interesada y alerta, postura reclinada, poca inclinación a hablar. En el caso de *la mentira*: más parpadeos, incremento de la pupila, voz más aguda y alta, hablar rápido y dudar más (Ekman, 1992). Los niños que *fantasean* tienen estas características: menos contacto con el oyente, actitud más introvertida, hablar para sí mismo, menos diálogo. En el caso de *miedo*, las señales son: actitud inquieta y, en el caso de mucho miedo, una actitud congelada, apartado del interlocutor, con fugaces miradas para controlarle, postura encorvada, síntomas de sudor, dificultad al hablar en el sentido de tartamudeos o negarse a hablar.

Aparte de las señales no verbales mencionadas para la 'mentira', estos datos no se basan en la investigación científica, sino en la experiencia.

En el caso de la *mentira*, existen indicios no verbales muy fiables, pero se trata de los menos usados. Menos fiables, pero más usadas son las señales no verbales de la mentira: menos intercambio de miradas, menos sonrisas, muchos cambios en

la postura, hablar ralentizado y tomarse el tiempo para contestar (Soppe y Hees, 1993). En el caso de los niños no se debe confundir el mentir con el *fantasear*, o con seguir la corriente al adulto.

3.3.3 Alternar el contacto ocular con el niño mientras se habla

Mediante el contacto ocular se establece el contacto mutuo. La comprensión de la comunicación no verbal tiene un punto clave en la 'lectura' de los ojos. Los poetas dicen que 'los ojos son el espejo del alma'. Mirarse mutuamente se interpreta –a menudo injustamente– como una señal de honestidad.

Establecer contacto ocular es importante, pero no siempre deseable. En algunas culturas, y particularmente en la árabe, como por ejemplo en la marroquí, se considera irrespetuoso que un niño mire a los ojos a un adulto. Es un caso en que no se valora bien el contacto ocular. En Occidente, en cambio, se valora mucho el contacto ocular y el no hacerlo se interpreta como una muestra de miedo, evasión o falta de interés. Establecer el contacto ocular no es, pues, algo unívoco.

Se puede obligar a un niño a establecer contacto ocular –por ejemplo llamándole por su nombre, a lo cual casi todo el mundo reacciona–, pero esto no ayudará mucho a la conversación. Mejor será valorar por qué no hay contacto ocular. La falta de este contacto ocular puede indicar signos negativos como miedo o falta de motivación. Pero también puede ser positivo, como una forma de incrementar la concentración para reflexionar sobre un tema. En ciertas culturas, hay que tener cuidado al solicitar contacto ocular.

Las personas se 'leen' los ojos una a otras. El funcionamiento exacto es poco conocido. En algunos estudios y mediante el *eye-catcher* (dispositivo que sigue los movimientos oculares) se puede conocer lo que otra persona mira. Se han hecho investigaciones sobre las distintas 'lecturas' de rostros en autistas y no autistas (Van der Geest, en preparación).

Hay diferencias entre las dos mitades del rostro, siendo una mitad más expresiva y emocional que la otra. En algunas personas, la diferencia es tan grande que se puede leer emoción en un ojo y vacío en el otro. El ojo derecho suele estar lleno de emoción, el izquierdo 'vacío'. Durante el contacto, el ojo derecho es 'leído' y el izquierdo comparado –deprisa– con el derecho. Cuando las personas se miran durante una conversación, suelen mirar al ojo derecho del otro. Es el punto de

referencia. Si durante una charla se practica mirando sólo al ojo derecho, o bien sólo al izquierdo, se advierte la diferencia.

Durante el intercambio de miradas se mira breve y repetidamente el ojo izquierdo, como si fuera para constatar lo que pasa en el derecho. Dado el 'vacío' que se observa, es más difícil mantener una conversación mirando sólo al izquierdo. Pronto se sentirá la urgencia de apartar la mirada para escapar de ese 'vacío'.

Saber 'leer' los ojos puede ayudar a estimular la confianza. La autenticidad, una parte importante de los intercambios fructíferos, es sentida como una correspondencia entre los signos verbales y no verbales. Para ganarse la confianza de los niños puede ser útil invitar al niño a mirarnos a los ojos, para que vea que estamos hablando en serio.

Mírame y verás que lo que digo es en serio.

Quizá no creas lo que digo, pero si me miras, verás que lo que digo es en serio.

Por supuesto que el tono de las frases que se dicen es tan importante como los signos no verbales. En la primera frase la palabra 'mírame', suena como una orden; en la segunda frase al cambiar la forma verbal, resulta una invitación.

En algunos casos es más agradable para el niño que el adulto no le mire. Es el caso de los temas difíciles, donde el niño todavía busca las palabras o expresiones. Si los interlocutores están uno al lado del otro, de pie o sentados, el niño puede a menudo hablar más tiempo seguido que si está uno frente al otro. Ejemplos claros son, entre muchos otros, el ir en coche o fregar los platos juntos. Se trata de actividades donde el adulto está ocupado y el niño no lo está del todo, y donde se realiza una acción más o menos automática. Crear tal situación puede ser útil para la conversación: es en estos casos cuando adultos y niños cuentan más libremente sus historias. La concentración está orientada hacia uno mismo y no la interrumpe la actividad verbal o no verbal del otro. En estas situaciones se simula el 'pensar en voz alta'. Al pensar, uno se dirige hacia su interior y aparta la vista; a menudo se mira hacia arriba en ángulo. Resumiendo, el contacto ocular puede ayudar a contar una historia, pero también podemos tener un encuentro positivo sin que haya contacto ocular, al estimular a pensar en voz alta.

A menudo se dice que los niños con disfunciones autistas evitan el contacto ocular. No es el caso (Fritz, 1989). Lo que hacen es volverse hacia su interior para reflexionar sobre las exigencias sociales que plantea el encuentro.
Un niño de escuela de cinco años, con problemas de contacto, miraba hacia arriba durante largos períodos de la conversación. La maestra pensó que trataba de evitar el contacto ocular, pero preguntó al niño por qué miraba a lo alto. Más preciso que un experto, el niño formuló así su actividad: 'Así leo mi cabeza'. Los niños con problemas de contacto apenas comprenden la interacción social y deben 'cavilar' sobre todo lo relacionado con ello. Este niño también dice, con razón, que 'lee' la información que está en su cerebro.

3.3.4 Hacer que el niño se sienta cómodo

Cuando en este libro nos referimos a conversaciones, por lo general lo hacemos pensando en conversaciones 'serias'. Sin embargo, eso no significa que no sea posible llevarlas de forma desenfadada o alegre, aunque se traten uno o más temas importantes. Una charla seria, a instancias del adulto, a menudo significa 'malas noticias' para el niño, por ejemplo reprimendas o cosas penosas. Por ello, los niños se suelen sentir incómodos en esas situaciones. En el caso de las entrevistas, el adulto será alguien casi o del todo desconocido.

Es importante que el niño se encuentre a gusto. Para ello, lo primero es explicar el motivo del encuentro, para que el niño no dude sobre él. Además, hay varias formas de hacer sentir cómodo al niño, dependiendo de su edad y de sus intereses: por ejemplo, jugar juntos, dibujar, hablar de la escuela, sobre sus aficiones, sobre gratos hechos recientes, como excursiones o cumpleaños (Soppe y Hees, 1993). Es útil comenzar así:

¿Hacemos algo juntos para conocernos un poco?

Quiero hablar un poquito contigo, ¿lo hacemos mientras dibujamos juntos?

Los adultos a menudo sienten como si tuvieran que 'quitarse un muerto de encima' al tener que realizar una actividad extra. La actividad con el niño pasa, demasiado deprisa, a un segundo plano. Para el niño eso significa que el adulto empieza por participar en actividades con él con la idea de, de repen-

te, sacar el tema. Si el adulto explicara el contexto y motivo de su participación en el juego, el niño sabría mejor qué esperar de la situación.

Calidez, respeto y autenticidad del adulto son los elementos ya citados que fomentan una charla fructífera, ayudan a distender al niño y son ingredientes básicos para hacer que éste se sienta a gusto.

También la *metacomunicación*, es decir, comunicar o hablar sobre la comunicación, es un medio excelente para eliminar el miedo a conversar y para establecer contacto. Si piensas que el niño tiene miedo, nómbralo y úsalo para intimar con el niño y ayudarle a pasar el apuro. A continuación, algunos ejemplos que van desde la entrevista hasta la asistencia:

Qué cosa más rara, ¿no?, hablar con alguien que no conoces.

No me conoces, pero yo tampoco te conozco. Puede ser que sientas vergüenza, igual que yo.

Quizás sientes que es difícil hablar de la pelea con tu padre, claro, y es que eso no hace gracia.

3.3.5 Escuchar lo que dice el niño

El adulto que desea hablar con un niño tiene ya su propio tema anotado en la agenda. Pero si realmente se pretende establecer una conversación, el adulto también deberá tener en cuenta el relato del niño.

Cada niño tiene una historia que contar. Dada la diferencia de poder entre niños y adultos, el niño corre el riesgo de que su propia historia quede enterrada. Si la iniciativa parte del adulto, el riesgo es mayor. Para llevar una buena conversación hace falta un marco común para la charla, o como mínimo un acuerdo acerca de las prioridades. Si no es así, los participantes no participarán de verdad, sino que esperarán la oportunidad para entrar y conseguir su fin particular, es decir, exponer su propio tema o desentenderse de la conversación. Los adultos a menudo experimentan la charla con los niños como una forma precaria de conversación real entre adultos. Y lo hacen injustamente: charlar con un niño tiene sus propias

formas y posibilidades. Éstas se ven frustradas frecuentemente porque el adulto quiere 'quitarse el muerto de encima'; para los niños, por su parte, la comunicación supone experimentar 'complicaciones', pues va emparejada con tensiones. El adulto suele opinar que el relato del niño es irrelevante con relación a su 'propia' agenda, y por eso el niño oye a menudo la expresión 'espera un momento'. En su investigación sobre cómo experimentan los niños su propio estado, Johanna Kiili (1999) muestra que los niños creen que los adultos sólo se interesan parcialmente por ellos. Los adultos están interesados en la escuela, deberes, conflictos y salud, pero escuchan poco los temas verdaderamente relevantes para los niños, como la fantasía, amistad, juegos, dibujo o televisión. Algunos de los niños que participaron en la investigación indicaron que por esta razón no contaban mucho a los adultos.

Adela está de visita en casa del primo de su amiga. Desde hace poco, éste tiene una relación con Delia, que tiene una hija, Clara, de diez años. Clara está en el salón y se pone cabeza abajo sobre el sofá. Su madre le dice que pare. Clara busca claramente la atención de los invitados. Adela pregunta si puede hacer el mismo ejercicio en otra parte de la casa. Clara reacciona entusiasmada: 'En mi litera alta, ¿la quieres ver?' Adela se marcha con Clara a su habitación y sube la escalera de la litera. La cama está sembrada de peluches. '¡Cuántos peluches tienes, jo! ¿Tienen nombres? ¡Cuenta algo!' Clara dice: 'En realidad soy demasiado mayor para jugar con peluches, pero creo que yo lo hago de manera especial'. Cuando lo cuenta todo, se hace evidente que los peluches tienen un papel en la asimilación del divorcio de sus padres, la muerte de su tío y la presencia del nuevo novio de su madre. Clara se alegra muchísimo de la atención recibida por esta mujer desconocida. Sorprendida y emocionada dice: 'Es muy especial que me escuches, las personas mayores nunca se interesan por lo que los niños cuentan, siempre se juntan a hablar y nunca preguntan por el niño'.

Vemos pues, como la motivación de los interlocutores en una charla no siempre concuerda. Por ello, lo primero que se debe hacer es intentar ajustarla. Si no se hace, el niño se 'desconectará muchas veces mediante la *resistencia pasiva*'.

La resistencia pasiva puede tomar varias formas:

- el niño hace como que no oye, el típico 'hacerse el sueco';
- el niño no se concentra en la conversación, sino en otra actividad;
- el niño adopta una actitud de espera;
- el niño no participa activamente en la conversación;
- el niño contesta de forma corta y seca;
- el niño mira en otra dirección;
- el niño se va.

Estos comportamientos no sólo indican una falta de motivación para la conversación, también se dan en otras situaciones, por ejemplo, cuando el tema es doloroso para el niño o cuando la atención ha sido demasiado tiempo tensa. Los niños pequeños intentarán alejarse antes activamente, terminar la conversación, dedicarse a otra cosa o cambiar de tema.

La curva de atención para una conversación es menor para un niño pequeño que para un adulto. Sobre todo cuando el tema es más del interés del adulto que del niño. Lo contrario también es cierto, es decir, la curva de atención también es menor para el adulto cuando el tema proviene del niño y no del adulto mismo.

El niño también puede dejar la charla y marcharse cuando cree que la conversación 'ya ha durado bastante'. Eso no significa que el niño no estuviera o ya no está interesado, sino que ya no puede concentrarse.

La motivación es importante; cuando disminuye, suele ser bastante difícil procurar motivarle de nuevo para restablecer la conversación. No se trata de decir al niño: '*¡Chit, cuidado, estoy hablando yo!*' Eso sería una comunicación unidireccional y no motivaría nada. En cambio, las observaciones sinceras y asertivas potencian mucho más una conversación, y sobre todo son útiles para establecer el contacto previo que permite luego la conversación.

De verdad que me importa eso que me cuentas.

Ahora comprendo mucho mejor lo que significa..., porque me has contado eso de...

No sólo eres muy simpático, también sabes explicar muy bien lo que significa que...

Las observaciones sinceras y asertivas pueden ser muy cortas, del estilo 'ya, ya', 'claro', 'sí, sí'. Estas observaciones estimulan la continuidad de la charla y aumentan los detalles que han dado pie a esas confirmaciones. Si se desea que el niño, por ejemplo, explique sus sentimientos, conviene hacer observaciones asertivas y señales no verbales después de que el niño lo haya contado.

¡Ahora te comprendo, después de contarme lo triste que estás!

Ejemplo no verbal: rozar con el dorso de la mano el brazo superior del niño. Con ello se logra una sensación de proximidad, al mismo tiempo que una distancia respetuosa.

Cuando la motivación del niño es insuficiente, puede ser necesario volver a indicar el motivo de la conversación.

Ya sé más cosas de eso, y todo gracias a ti, pero todavía me gustaría saber más cosas. ¿No te importa?

No sé si ya te has cansado de hablar de esto, pero de todos modos estoy muy contento. Me sirve de verdad. Dices que..., ¿sabías que yo no tenía ni idea de eso? Si no llego a hablar contigo, no me entero de eso.

Yo me alegro mucho de esta charla, pero, ¿y a ti, te ha gustado?

Es importante para el adulto tener presente una serie de cosas. Cuando el adulto piensa que ha llegado el momento de hablar, no significa que sea también el momento para el niño. Puede que el adulto tenga urgencia por tratar un tema, pero eso no significa que el niño también la tenga.

Una de las cosas que incrementan la motivación del niño es escuchar su relato. En toda comunicación se nos dice algo sobre el estado de ánimo del otro. Se puede decir de muchas formas–desde la tristeza o desde el júbilo–: 'El sol brilla'. El sol es el mismo, pero la experiencia depende de la persona y de su estado de ánimo.

A los niños se les puede motivar para charlar de buena gana –sobre todo los niños de cursos medios y altos– cuando se les explica claramente que eso servirá para ayudar a otros niños.

Es importante dejar que el niño explique su propia historia aunque no parezca concordar con el tema de la charla. Hay que fijarse mucho en las señales no verbales: indicarán si el niño quiere o no decir algo. Hay que estimular el relato. Para los niños pequeños de la escuela básica no es siempre evidente que una charla deba de tratar un solo tema. Tienden a tocar varios temas o a cambiar de tema. Muchas veces no es que cambien de tema, sino que lo asocian a otras cosas de un modo distinto al de los adultos.

3.3.6 Enseñar con ejemplos que lo que dice el niño tiene repercusión

El proceso de la conversación no es muy claro para los niños pequeños. Necesitan información sobre la charla y cuál es su papel. Cuanto más pequeños son, menos piensan en la repercusión de sus palabras y actos. Presuponen que las repercusiones serán las que ellos mismos se imaginan. Por lo general ni piensan en ello, pues simplemente no ven las consecuencias de su conducta. Por ello, es importante explicarles que lo que dicen sí tiene repercusión.

Si no me hubieras dicho que te gusta jugar con bloques, no lo hubiera sabido. Ahora me ocuparé de que puedas jugar más veces con ellos.

Mira, yo no sé lo que es vivir en un internado. Ahora que me dices que..., lo comprendo mejor. Yo solo, nunca lo hubiera sabido.

A todo ser humano le gusta 'ser único' y tener un lugar especial. Cuando se le explica, el niño comprende cuál es su aportación y la importancia que tiene para los demás.

Hay muchos niños que me han contado qué es vivir en un internado, pero tú me cuentas muchas cosas nuevas. Es que es diferente para cada uno.

He jugado tantas veces con los niños a..., pero nunca nadie ha... ¡Qué bien!

3.3.7 Decirle al niño que tiene que decir lo que siente o quiere, porque no se sabrá a no ser que lo diga

Los niños a menudo tienen la impresión de que los adultos son omnipotentes y omnisapientes. Piensan que lo saben todo sobre lo que el niño piensa, quiere y siente. Los adultos a veces promueven esto, afirmando –injustamente– que no hace falta que el niño diga nada, que el adulto ya sabe lo que piensa. Incluso se enfadan y dicen: '*¡Calla y no digas nada, si yo ya sé lo que piensas!*'

Por culpa de este prejuicio de la omnisapiencia de los adultos, los niños están poco motivados para comunicar lo que quieren. Para establecer una buena comunicación, hace falta que los niños oigan que el adulto no lo sabe todo y que desea oír las cosas el niño que sabe.

Por ejemplo, no decir:

¿Cómo es estar en esta clase?

sino:

No sé cómo es estar en esta clase, ¿me puedes contar algo?

Dado que los niños pequeños parten de la omnisapiencia de los adultos, también temen decir alguna tontería (Maccoby y Maccoby, 1954).

Debido a su egocentrismo, también les cuesta imaginar lo que siente el otro y, respecto a sus figuras conocidas, creen que están al tanto de todo lo que ellos saben. Un ejemplo cómico es que los niños pueden de repente hablar en voz alta mientras están pensando para sí mismos.

Y entonces el maestro dijo que Alberto podía ir a por el libro. ¡Qué malo! ¿no?

¿Quién es Alberto? ¿Qué libro? ¿Cuándo? ¿Dónde? No se dan cuenta que el adulto no ha oído lo que antecedía a eso, y que no sabe de qué se trata. Así pues, hay que manifestar el interés por un tema, aunque no se haya podido seguir el hilo.

¡Demasiado deprisa para mí! ¿Quién es Alberto y qué ha pasado? ¡Cuenta, cuenta!

73

3.3.8 Tratar de combinar la conversación con el juego

Los más pequeños tienen mucha más energía que los adultos. También saben combinar varias actividades a la vez mejor que los adultos. Son tan impetuosos que estar mucho tiempo quietos para conversar les desagrada. Máxime cuando su motivación por la charla es baja y se acompaña de tensiones. Pero con una buena motivación, son capaces de concentrarse bastante.

Cuando las llamadas 'sustancias rápidas' fluyen por el cuerpo y no se hace otra cosa que estarse quieto, tras un tiempo, todo esa acumulación de sustancias rápidas provocará tensiones y miedos (Delfos, 1998c). La quema de estas sustancias puede lograrse con una participación activa en la conversación, ya sea verbalmente o pensando, pero también físicamente. Es por algo que los niños se columpian en las sillas, o que los adultos manosean constantemente un clip. La inactividad hará que el niño encuentre la charla desagradable, aunque no le disguste en absoluto el tema. Para los niños hiperactivos, la inactividad es todavía peor. En resumen, un período largo de inactividad, o estar sentado sin motivación harán que pierdan el interés por la conversación.

Jugar tiene la ventaja de que crea un ambiente grato, típico del juego. Jugar es un antídoto contra la tensión; sobre todo en situaciones que conllevan charlas difíciles, es una ayuda excelente.

El niño pequeño se adaptará mejor a la conversación si puede combinar la charla con el juego. Sobre todo hasta los ocho años, toda educación va emparejada con juegos. Hasta los ocho, todo en la vida es una educación permanente, y los niños aprenden jugando y juegan aprendiendo. Vygotsky (1996) indica que el juego es la forma por excelencia en que los niños convierten sus potencialidades en capacidades que ellos mismos desarrollan. Borgers, Leeuw y Hox (1999) dicen que hasta los ocho años, las entrevistas deben presentarse como un juego, porque los niños de esa edad no ven la diferencia entre hablar y jugar, y los combinan.

En un internado se celebran frecuentes reuniones sobre los niños. 'La reunión' es una palabra mágica para los pequeños. A ellos también les encanta hacer 'reuniones' de vez en cuando, y saben que es sentarse todos juntos en las sillas y hablar de algo. Sara, de seis, también quiso experimentarlo e invitó a sus tutores a una reunión. Llena de expectativas, estaba sentada en la silla, esperando los acontecimientos.

BEST COPY AVAILABLE

Para los adultos suele ser difícil combinar actividades; más para los hombres que para las mujeres. También depende de si la actividad es una iniciativa propia o si participas en la actividad de otro. El adulto que quiere charlar con un niño y empieza a participar en lo que el niño estaba haciendo, corre el riesgo de que el niño no llegue a interesarse por la conversación con el adulto.

Un mismo tema se tratará de una forma o de otra dependiendo de si es tratado durante una actividad o sentados tranquilamente. Experimentando con estas situaciones se hace evidente la diferencia.

Para poder llevar bien una conversación con un niño pequeño hasta los diez años, es útil combinarla con alguna actividad. Hasta los ocho años será una actividad menos física y, a partir de los ocho, sobre todo con los niños que gusten de jugar fuera, una actividad como ir en bicicleta o jugar a la pelota es muy beneficiosa.

Así pues, según la edad, se elegirán unas actividades u otras, y también según la moda o la estación del año. Existe por ejemplo la 'moda de las canicas' u otras ya más antiguas que vuelven a reaparecer, como el 'yo-yo'.

También para los adultos es difícil a veces combinar el juego con la conversación. Si no se consigue, es bueno anotarlo y pedir ayuda al niño. Esta intervención de metacomunicación motiva el sentimiento común durante la conversación.

> **Puedes jugar y hablar a la vez, pero yo no sé hacerlo tan bien. Para un momento. Quiero comprender bien el tema que hablamos. ¿Es cierto lo que pienso de que tú...?**

No hay ningún problema en compartir con el niño que has perdido el hilo de la conversación, por ejemplo porque estás haciendo dos cosas a la vez.

> **Qué bueno es jugar juntos, pero pierdo el hilo de lo que te estaba preguntando. Me cuesta hacer dos cosas a la vez, tú sí que sabes. Veamos, ¿por dónde íbamos?**

Si sientes que la actividad del niño le ocupa más que la conversación, indícalo.

Toda la información llega al cerebro, pero no todo es redirigido. Se hace una imagen y se sacan conclusiones, sobre las cuales se actúa, en el sentido de reenviar esa imagen a otras partes del cerebro. Un ejemplo es cuando ves un folio lleno de texto y en él aparece tu nombre. Como un relámpago ves tu nombre, pero cuando te pones a buscarlo de nuevo, no lo encuentras, y tienes que leer toda la página para encontrarlo. Al parecer, el cerebro vio toda la página en un instante y seleccionó tu nombre. La lectura en diagonal y la lectura acelerada se basan en estas cualidades cerebrales.

Me parece que estamos tan ocupados con..., que se te ha olvidado que...

Es un placer jugar contigo, pero también quiero que me contestes, y sé que me quieres contestar. Para un momentito y cuenta...

Aunque sea una ventaja poder combinar los juegos con la conversación, en el caso de los niños pequeños puede ser un problema. Si la actividad tiene la prioridad más alta, la concentración para la conversación puede disminuir, incluso puede llegar a hacerla imposible. En principio, al niño le llega todo, pero es tratado de forma selectiva según el interés y, en tales situaciones, no todo le llega al nivel consciente. Por ejemplo, un niño que está en un rincón de la habitación jugando, mientras los adultos están charlando intensamente en la misma habitación. Parece que el niño no escucha, pero levanta la mirada cuando oye su nombre. El cerebro registra todo, pero filtra lo que interesa. El dicho 'patas cortas, orejas largas' se basa en eso.

Cuando el hablar no es la actividad principal, sino el juego, las posibilidades de que la selección deje pasar sólo una parte y de que el niño parezca 'sordo' son muchas. Se trata pues de no permitir que el juego se haga tan importante como para causar la pérdida de interés por otros asuntos. Si se da el caso, se debe dosificar la conversación y trasladarla a los momentos en que haya menos interés hacia la otra actividad.

3.3.9 Indicar que se interrumpirá la conversación si el niño se desentiende, y que se retomará luego

El niño puede desentenderse de la conversación por varios motivos. El adulto lo suele interpretar como una falta de interés, pero para el niño muchas veces es una

necesidad, pues ha llegado al límite emocional. Pensemos en la comunicación entre un bebé y su madre. Cuando el bebé y la madre se miran, el ritmo cardíaco del bebé sube. Al cabo de algunos segundos, el bebé debe apartar la mirada para volver a tranquilizarse. La madre puede sentirse –injustamente– rechazada, pero la intención del bebé es simplemente la de calmarse.

Para los niños pequeños hay además que tener en cuenta que la 'curva de atención' puede agotarse, y que debe interrumpirse un momento la charla, lo cual no implica que el niño no tenga interés por el tema. Hay que decírselo.

> **¿Crees que hemos hablado bastante? Vale, haremos una pausa. Pero después te pediré que me cuentes más de..., porque me interesa mucho.**

3.3.10 Si se ha tenido una conversación difícil, procurar que el niño se pueda tranquilizar después

Si la conversación ha sido dura para el adulto, es de imaginar que también lo ha sido para el niño. Igual que el adulto, el niño necesita tiempo para volver en sí, es decir, hay que darle la oportunidad de relajarse. Para los niños es bueno jugar, y sobre todo físicamente; así eliminan la adrenalina acumulada durante la tensión de la charla.

Procurar que una discusión o charla difícil no tenga lugar en un sitio donde luego el niño no pueda relajarse. Por ejemplo, no debe hacerse justo antes de comer o de irse a dormir; lo mejor es que pueda salir a correr o a columpiarse. En la escuela, se puede tener la entrevista justo antes del recreo o antes de la clase de gimnasia.

Conviene prever si el niño necesitará estar solo para tranquilizarse, o no. En el primer caso, interesa que 'le dé el aire' para que vuelva en sí; en el segundo, es mejor que encuentre apoyo y consuelo para que sepa que se le sigue queriendo. El consuelo puede ser verbal o no verbal. Con la forma no verbal, por ejemplo, con caricias, se logra que se inicie el proceso de fabricación de endorfinas, calmantes naturales del dolor, lo que le producirá una sensación de bienestar.

CONDICIONES DE LA COMUNICACIÓN PARA LA CONVERSACIÓN CON NIÑOS PEQUEÑOS

1. Ponerse a la altura (visual) de los niños
2. Mirar al niño mientras se habla
3. Alternar el contacto ocular con el niño mientras se habla
4. Hacer que el niño se sienta cómodo
5. Escuchar lo que dice el niño
6. Enseñar con ejemplos que lo que dice el niño tiene repercusión
7. Decirle al niño que tiene que decir lo que siente o quiere, porque no se sabrá a no ser que lo diga
8. Tratar de combinar la conversación con el juego
9. Indicar que se interrumpirá la conversación si el niño se desentiende y que se retomará luego
10. Si se ha tenido una conversación difícil, procurar que el niño se pueda tranquilizar después

Cuadro 2: Condiciones de la comunicación para la conversación con niños pequeños

3.4 Metacomunicación

En puntos anteriores ya hemos empleado varias veces la *metacomunicación*, y es inevitable, porque la metacomunicación es una parte fundamental de la buena conversación.

Como se ha dicho, los niños no siempre tienen claras las reglas de la conversación. No siempre comprenden lo que los adultos dicen, lo que pretenden decir y lo que buscan. La capacidad lingüística de los niños es mayor en el campo práctico que en el social o emocional. Es importante indicarles con la metacomunicación de lo que se trata. Existen una serie de reglas básicas para la metacomunicación.

3.4.1 Indicar el objetivo de la conversación

Es importante que el objetivo de la conversación sea claro. Incluso en determinado momento, cuando el entrevistador cree que el tema se ha profundizado bastante y desea iniciar un nuevo tema, es conveniente indicarlo.

BEST COPY AVAILABLE

La persona que inicia la charla pretende algo con ello. Eso significa una ventaja sobre el otro. Si se desea dar un trato equitativo, se debe anular esa ventaja indicando el objetivo. Para la buena conversación es importante el trato equitativo, aunque no necesariamente la igualdad.

El desconocimiento del objetivo de la charla puede desorientar al niño y causarle miedo. Normalmente, el niño espera de una charla 'seria' con adultos que el tema sea desagradable; esto generará tensión que puede desembocar en miedo.

Conviene hacer saber al niño lo que se espera de él, por ejemplo, que no existen las respuestas 'buenas' o 'malas', sino que el adulto desea conocer la sincera propia opinión del niño.

> **Lo que deseo oír es tu opinión. Todo lo que digas está bien, siempre que lo sientas de verdad.**

Conocer la situación da cierto poder al niño y constituye un mejor punto de partida para una charla que la indefensión, además de que estimula el trato equitativo.

> **Mira, esto es una entrevista, es lo mismo que hacen los periodistas: unas preguntas para saber lo que alguien opina sobre algo. Pues bien, eso es lo que quiero también. Yo sé hacer las preguntas, pero tú sabes lo que opinas de esta escuela, justo lo que yo deseo saber.**

Aprovechar la destreza experiencial del niño. Dejar claro que son los niños quienes mejor pueden opinar sobre su situación. Contar que hace mucho tiempo fuiste niño también y que se te ha olvidado mucho.

3.4.2 Dar a conocer tus intenciones al niño

Al margen de la meta principal de la charla existen también otras submetas, intenciones personales e intenciones emocionales. Todas las personas tienen varias metas al conversar. Metas generales son, por ejemplo, obtener información; otros fines personales pueden incluir la necesidad del entrevistador de ser estimado. Tener conciencia de las distintas metas y sus distintos intereses puede mejorar el proceso de la conversación. Si una charla no se desarrolla debidamente o si hay

roces, puede ser útil comprobar el sentido (inicial) y el motivo (inicial) del otro. Por lo general, partimos de que –en la comunicación– nuestras (buenas) intenciones son de sobra conocidas por el otro, aunque no siempre es el caso. Curiosamente y por otro lado, solemos aceptar más fácilmente que el otro no tiene tan buenas intenciones, aunque tampoco sea el caso. Explicar nuestros móviles puede incrementar la motivación para la conversación y reducir la tensión durante un tema difícil.

Me parece que te asusta esta pregunta. Perdóname, pues no pretendo en absoluto que te asustes.

Me gustaría saber qué opinas de la 'seño' para comprender mejor cómo es estar en clase con ella. De ninguna manera quiero chivarme a la 'seño'. Eso es un secreto, sólo quiero comprender mejor qué sientes, pero si te molesta, lo dejamos.

¿Te pongo triste con mi pregunta? No quiero ponerte triste, pero sí quiero comprender... Si te molesta, no hace falta que lo cuentes, pero me alegraría mucho que sí lo pudieras hacer.

Lo fundamental es aclarar la meta. En sentido general, se puede afirmar que si una conversación –de cualquier tipo– no va bien y se producen roces, es que no existe claridad acerca de las pretensiones recíprocas. En una conversación que no va bien, a menudo una de las partes sospecha que la otra no tienen tan buenas intenciones. Una 'regla de oro' es volver al punto de partida y refrescar los motivos para ambos interlocutores. Este es el elemento más importante de la metacomunicación.

3.4.3 Indicar al niño que necesitas conocer sus reacciones

Los niños tienen menos inclinación a mostrar reacciones o facilitar respuestas que los adultos. Esto depende sobre todo de dos factores. Primero, conocen insuficientemente las reglas básicas de la conversación para poder comprender la importancia de las reacciones. Y segundo, suponen que los adultos son omnipotentes y que no necesitan de su reacción. Sobre todo, al intercambiar impresiones e información, o al ofrecer ayuda, es importante relativizar la omnipotencia del adulto. Un adulto no podrá conducir bien una charla si no recibe reacciones. Las

reacciones pueden ser verbales o no verbales. La fuente más importante de reacciones es el contacto ocular, con el que se ve si el niño escucha y está interesado.

Para los niños resulta sorprendente, y hasta irrisorio, escuchar que un adulto necesita una señal que le confirme que el niño escucha, pues de otro modo no sabe con certeza si se le está escuchando. Las diferencias en cuanto a concentración y sus consecuencias no están muy claras para el niño.

Quizá lo encuentres extraño, pero no estoy seguro de que me hayas escuchado, porque no me contestas. Puede ser una tontería, pero pienso: ¿Acaso se ha quedado sordo un momento y no me ha oído?

Sí, parece raro, pero ¿me puedes mirar un momento o asentir o algo así, para hacerme saber que me has oído? Lo necesito para saber que me has escuchado.

Cuando un niño está de acuerdo con un enunciado o encuentra evidente una pregunta, suele no mostrar reacciones. El dicho 'quien calla, otorga' también se aplica a los pequeños, pero es conveniente comprobarlo, pues el silencio también puede indicar otras cosas.

3.4.4 Indicar al niño que puede callar

Callar es una forma de hacer saber al adulto que el niño no desea contestar. El niño puede tener varios motivos, y para el adulto es interesante saber cuáles son.

No contestas, pero igual no sabes bien lo que tienes que decir o no quieres contestar. No me importa esperar un poco, pero si no quieres contestar, no lo hagas, entonces simplemente pasamos a otra pregunta. Lo voy a intentar otra vez: cuéntame ahora...

No sé si es que no quieres hablar del tema, o es que no sabes. Si no quieres, no hay problema, pero es más práctico que me digas: 'no quiero hablar de eso'.

Es importante hacer sentir al niño que es libre de querer hablar de algo o no, y que el adulto no se enfadará, o en todo caso que el adulto lo aceptará.

Me parece que no quieres contestar. Lo siento de verdad, pues pienso que es una pregunta muy importante, pero tú tienes tus motivos para no contestar y eso está bien.

A menudo el callar del niño significa 'aguantar la respiración'. El niño siente que el adulto quizá le ofrezca ayuda, pero no está seguro y no se atreve a confiar. No quiere romper el hechizo hablando, sino que espera a que el adulto pronuncie la palabra liberadora y dé una solución al problema que afecta al niño. Un adulto inseguro lo interpretará como una negativa a hablar. Alguien poco empático no sentirá el hechizo y perderá el momento y la palabra que sería la llave que el niño espera. Para estar abierto a las distintas formas del callar infantil, es útil intentar ser más consciente del propio callar durante las conversaciones, sus variedades y motivos. Hay una gran diferencia entre callar por resistencia y callar por tensión o interés.

3.4.5 Intentar identificar lo que se siente y llevarlo a la práctica

En el caso de un tema de conversación difícil o una situación tensa, el adulto puede sentir inquietud y confusión en cuanto a sus pensamientos y emociones. Pero debajo de esa inseguridad suele existir una intuición que le permite sentir lo que pasa. Si es bien cierto que seguir la propia intuición puede hacer que cometamos errores, también es cierto que lo contrario, es decir, no hacer caso de ella, actuar en contra de lo que se presiente, o no hacer o decir lo que se siente, genera aún más riesgos.

A veces, cuando alguien se pone triste, sientes la necesidad de abrazarlo; simplemente lo haces sin pensar. Otras, dudas si debes hacerlo. Esa duda surge de algo, y lo mejor es hacer caso de ella y no hacerlo. A veces quieres abrazar a alguien triste, pero es la otra persona la que no tiene claro si desea o no que la abracen. Esto se podría solucionar diciendo: 'En pensamiento te he abrazado un momento'. Has dado tu apoyo verbalmente, aunque gestualmente no lo hayas manifestado, por las señales inciertas que emitía el otro.

3.4.6 Invitar al niño a expresar su opinión sobre la conversación

Los niños tienen, igual que los adultos, una opinión sobre la conversación. Esta opinión es valiosa y puede dar una idea al adulto de cómo siente el niño la con-

versación. En función de ello, la conversación puede ser redirigida en un sentido más fructífero, o se puede evitar que entre en un callejón sin salida y sin conclusiones importantes. Sin embargo, es importante que el adulto realice preguntas abiertas al niño, acerca de su opinión sobre la conversación. Para ello es necesario que el interlocutor sea capaz de aceptar tanto una respuesta positiva como una negativa; si dependes demasiado de la respuesta, el niño advertirá inseguridad en la manera de preguntarle, y corres el riesgo de obtener sólo respuestas socialmente deseables. Para evitarlo, conviene nombrar algunos ejemplos de cosas socialmente no deseables. Asimismo es importante estar abierto a las consecuencias de la opinión solicitada, pues podría significar que es mejor terminar la charla.

3.4.7 Hacer que la metacomunicación sea parte integrante de la comunicación

La metacomunicación es parte fundamental de una comunicación buena y fructífera, y por ello, debería ser una pieza de serie de toda conversación. A menudo se necesita valor para opinar sobre la conversación, pero la mayoría de las veces se sentirá un alivio enorme y un espacio para expresar la opinión. Es obvio que se pueden cometer errores, pero en principio se mantendrá en pie un elemento poderoso: la buena intención. Gracias a la metacomunicación sobre los fines, tales errores se corregirán a tiempo. Lo normal es que el otro interlocutor esté abierto a eso siempre, y los niños sobre todo tienen una enorme capacidad para el contacto positivo; por ejemplo, seguirán buscando el contacto con los padres, incluso si éstos los dejan a su suerte o incluso los maltratan (Boszormenyi-Nagy y Spark, 1973; Dekker y Biemans, 1994). La metacomunicación permite mantener el marco de la conversación y evitar los malos entendidos.

Las condiciones de la metacomunicación

1. **Aclarar el objetivo de la conversación**
2. **Dar a conocer tus intenciones al niño**
3. **Indicar al niño que necesitas conocer sus reacciones**
4. **Indicar al niño que puede callar**
5. **Intentar identificar lo que se siente y llevarlo a la práctica**
6. **Invitar al niño a expresar su opinión sobre la conversación**
7. **Hacer que la metacomunicación sea parte integrante de la conversación**

Cuadro 3: Las condiciones de la metacomunicación

BEST COPY AVAILABLE

3.5 La destreza de los interlocutores

Las personas hablan entre sí de muchas maneras, ya sea de forma organizada o desorganizada: hablan, parlotean, discuten, dirigen entrevistas asistenciales, de contacto, de asesoramiento, mesas redondas o debates en grupo. La entrevista o la conversación abierta de preguntas es una forma de conversación. El objetivo central de una entrevista es la *obtención de información*, y no el intercambio, ni el asesoramiento, ni la enseñanza o la asistencia. La conversación asistencial y la entrevista parecen formas radicalmente distintas, pero existen parecidos importantes. Es obvio que una buena conversación asistencial debe incluir los rasgos de la entrevista.

Una diferencia parece ser que, en el caso de la entrevista, el adulto se interesa sobre todo por la obtención de información del niño, y en el caso de la asistencial, en dar información al niño. En la entrevista se considera entendido al 'preguntado', y en la conversación asistencial al 'preguntador'. Esto último es precisamente la trampa: el asistente que parte de la premisa de que él o ella es el experto entendido, y no el cliente, pocas veces proporcionará una asistencia efectiva. En última instancia, el asistente depende por completo de la información del cliente; si considera a su cliente como un contrario no cualificado, apenas podrá valorar bien la información. Cuanto más respeto sienta el asistente por las capacidades del cliente, mayor información obtendrá y mayor será la utilidad del asistente en la mejoría de la situación del cliente. El asistente es un experto en el ámbito general, el cliente en el terreno específico.

Una niña de cinco años que vivía en un internado se enfadó mucho y empezó a golpear la barandilla de hierro con su zapato: bum, bum, bum. Las encargadas ya conocían estas rabietas y estaban cansadas de intentar una y otra vez corregir su conducta. Al final se aplicó la táctica de dejarle hacer, pues los comentarios de *deja de hacer eso* no funcionaban. Lo que sí funcionó en el acto fue ponerse en cuclillas al lado de la niña cuando daba golpes y decir: *¡Qué triste debes estar si te enfadas tanto!* De inmediato surgían las lágrimas en sus ojos y dejaba de golpear. Considerar como un igual al niño significa explicarle las consecuencias de sus actos y el motivo de tu deseo de ayudarle. 'Si haces ese ruido, los demás que sólo quieren que pares, sólo sabrán decir eso, mientras que tú en realidad estás triste y buscas cariño. ¿No puedes invertarte otre cosa distinta a esos golpes

para que sepan lo que pasa? 'No', dijo la niña, 'así lo hago siempre y mamá en casa lo hace también'. 'Bueno,' contestó el adulto, 'es muy difícil; no se me ocurre otra cosa que puedas inventar para evitar que todos se pongan contra ti y para que tú puedas quitarte ese malestar de encima. Puede que yo sea pesado, pero me gustaría que pensaras en algo que no fuera golpear la barandilla. No sé cómo te podríamos ayudar de otra manera. Piensa con detenimiento, ¿puede que se te ocurra otra cosa distinta que golpear sin más?' Y la niña de cinco años, sacó una solución que un adulto jamás hubiera sospechado. Se trata de una respuesta que le ayudó a ella misma: ¡'House'! Estaba claro que la música house podía canalizar de forma constructiva los golpes cardíacos del 'bum, bum, bum'. Decidió que a partir de ese momento ella se iría a poner música house para eliminar la sensación de rabia. Y lo aplicó decididamente.

Dar la oportunidad al cliente para que cuente su historia constituye la primera forma de ayuda que se presta. Escuchar compartiendo con interés da paso a la segunda forma de ayuda: '*Te mereces que te escuchen*' y '*Tu historia vale la pena ser escuchada*'. No es extraño que las entrevistas muchas veces resulten agradables para la gente. No es un tráfico de un solo sentido, el encuestado 'obtiene' algo del entrevistado que escucha. Como asistente o entrevistador, te puedes sentir mucho mejor cuando te das cuenta que también das algo al otro mientras escuchas esperando obtener la información. Muchos asistentes están muy orientados hacia la solución, cuando de hecho, la llave para la solución está con frecuencia en la ordenación de ideas del propio cliente mientras cuenta su historia. Los asistentes masculinos suelen ser más proclives a orientarse solamente hacia la solución que las asistentes femeninas.

En muchas situaciones existe una constante alternancia de la sabiduría. Un profesor que enseña algo al niño es el experto por excelencia que sabe lo que hay que enseñar, el cómo y el porqué. El niño es el inexperto. En cambio, el niño es el experto en saber si en ese momento está capacitado para asimilar la materia. Es una capacidad limitada pues el niño no conoce bien la materia, sin embargo, conviene preguntar por esa capacidad del niño para optimizar la situación educativa. En la *enseñanza adaptativa* hay mucho más espacio para ello que en la enseñanza tradicional clásica. En su investigación sobre cómo experimentan los niños la escuela, Johanna Kiili (1999) descubrió que a menudo, a los niños no les gusta mucho la escuela, y que sobre todo desean poder opinar más sobre el

plan de estudios. Además, les gustaría que la escuela enseñara más temas de los que a ellos les interesan.

Cuando los niños luchan con problemas domésticos, sus conocimientos son mayores que los del profesor. Por todo ello, es importante tener una idea flexible de los propios conocimientos. Incluso dentro de una conversación, uno puede pasar de ser el experto a ser el aprendiz: cuanto más abierto se esté para ello, más fructífera será la conversación.

La psicología se dedicó durante algún tiempo a la investigación intensiva del 'efecto del examinador'. Los resultados mostraron que las personas a las que se les aplicaba el experimento se comportaban según la idea que tenían del objetivo de la prueba y de las expectativas del examinador. Así pues, los resultados de experimentos psicológicos demostraron ser menos puros de lo que en un principio se creía: el efecto del examinador tenía un papel decisivo (Rosenthal, 1976). A raíz de estos hallazgos, se ajustó la estrategia de la experimentación científica. Ahora se emplean protocolos estándares 'ciegos' y doble-ciegos', que no dan pistas sobre las pretensiones y expectativas de los examinadores ni de las personas probadas.

3.6 Los diferentes intereses de los interlocutores

En toda conversación existen intereses por parte de los interlocutores, y esos intereses son distintos. En una entrevista, el entrevistador del niño desea obtener mucha y buena información. Pero también querrá ser apreciado como tal, ser un 'buen' entrevistador y también ser estimado como persona. El niño a entrevistar querrá en principio satisfacer la expectativa del entrevistador; querrá ser un 'buen entrevistado', pero también ser estimado como niño. Este último elemento hace que el niño, al igual que los adultos, tienda a dar *respuestas socialmente deseables*, es decir, dará las respuestas que cree que está esperando el entrevistador. El 'entrevistado' se adapta al 'entrevistador'. Lo mismo sucede en el marco de la asistencia: el cliente se adapta al asistente.

Un adulto con dificultades, por ejemplo con la sexualidad (¿acaso existen personas sin ellas?), se dará pronto cuenta de que el otro no puede ser de verdad abierto o sincero sobre ese tema, porque el otro detecta que el tema despierta cierta timidez en el adulto. El asistente que quiere que el niño sea de verdad siempre sincero y nunca 'se salga por la tangente', muy pron-

to se encontrará con un niño que miente para complacer al asistente. Las respuestas socialmente deseables son inevitables, pero se puede dejar claro que se desea una respuesta sincera y que no se van a tener prejuicios.

Cuando el tema es sensible, se generan más respuestas socialmente deseables. Esto es aún más cierto en los casos en que el niño es preguntado sobre los temas por iniciativa de los adultos: el niño tenderá a dar respuestas cortas y como reacción, el adulto le hará preguntas cada vez más breves, lo cual empeora la situación.

Oye ¿qué opinas del dolor?

No me gusta.

No. Y cuando te enfadas tanto, ¿cómo se detiene eso?

Simplemente devuelvo el golpe.

¿Devuelves el golpe?

Sí.

Sí, pero ¿entonces se termina?

Sí.

Sí, ¿y sigues enfadado?

No.

No. Ya no estás enfadado...

No.

¿Y el otro sigue enfadado?

Sí y no.

¿El otro ya no está enfadado?

No.

No. ¿Y decís algo luego, cuando ya no estáis enfadados?

.... no.

Ya no decís nada. ¿Y volvéis a jugar juntos?

Sí y no.

Si estás enfadado con alguien, ¿ya no juegas con él?

No.

No. ¿Por qué no?

Simplemente estoy enfadado.

¿Estás enfadado?

Sí.

¿Y entonces no puedes jugar con alguien?

No.

Para evitar llegar a tales situaciones, es útil hacer saber al niño que no hay prejuicios sobre el tema. Y que por ejemplo todo el mundo puede enfadarse, incluso el entrevistador, y que la opinión del niño es de verdad bienvenida. En ese caso puede ser muy útil mostrar algo de sí mismo.

Creo que no te gusta mucho hablar de cómo reaccionas cuando te enfadas. Yo también me enfado a veces, y después me avergüenzo de lo que he hecho. Puede que te pase igual.

El tipo de preguntas influye sobre las respuestas socialmente deseables. Sobre todo los niños pequeños son muy influenciables mediante las preguntas sugestivas. Ejemplo: '¿Te parece esto aburrido o agradable?' (cerrada) o '¿A qué estás a gusto con tus padrastros?' (sugestiva). Las preguntas deberían ser lo más abiertas y neutras posibles, de modo que los niños no deduzcan la opinión o expectativa del que pregunta. O sea, mejor decir: 'Cuenta algo de tu vida aquí'.

La posibilidad de respuestas socialmente deseables es menor si las preguntas se formulan de forma que:

- el niño vea que cualquier respuesta es bienvenida.
- la respuesta no sea una condena evidente de una persona directamente relacionada. Ejemplo: '¿Qué 'seño' o maestro es el mejor de la escuela?'
- no afecte directamente al niño. Ejemplo: '¿Qué les parece a tu hermano y hermana que ya no vivan con tu madre?' A la respuesta puede seguir: '¿Y tú?'
- una negación no sea lo más fácil para contestar. Ejemplo: '¿Qué haces cuando te enfadas?' es mejor que '¿Te enfadas a veces?'
- las preguntas no sean de tipo cerrado.

Además es conveniente apoyar al niño en las respuestas difíciles.

Bueno, qué valiente me parece eso, que digas que tus padres son malos, pues entiendo que para ti es difícil decir algo así, sobre todo de tus padres.

Que me digas eso, lo de robar, ¡qué bien por tu parte! Robar no es bueno, eso tú también lo entiendes, pero ahora comprendo mejor lo que pasa, ya que me lo has contado.

Quizá tengas miedo de que yo sólo quiera escuchar historias bonitas de esta clase, pues he dicho que es una clase muy maja, pero puedes decir cualquier cosa que creas que es verdad. Sobre todo quiero saber lo que piensas de verdad.

Cuanto más nueva es una situación, mayor la necesidad de los niños de recibir información sobre su comportamiento. Es útil ser consciente de estos aspectos y explicarlos. Una situación de entrevista es nueva para el niño, así como tocar un tema difícil. Los niños se encuentran con situaciones nuevas más veces que los adultos y necesitan más veces ayuda para saber cómo comportarse. La experiencia disminuye la inseguridad en dos aspectos: sabes mejor lo que te vas a encontrar y también lo que se espera de ti.

En cualquier caso, tanto los adultos como los niños desean ser considerados favorablemente y es útil indicar estos factores. A veces parece que se pueden decir pocas cosas positivas, pero por difícil que sea, siempre hay algo positivo que se puede comentar.

Bueno, estamos avanzando. Puedes decir perfectamente lo que opinas de algo.

Gracias a ti aprendo no sólo lo que los niños de un internado sienten, sino que hasta lo encuentro agradable.

Noto que haces todo lo posible para contestar a mis preguntas, qué simpático, oye, muchas gracias.

Un asistente o un profesor está mucho más vinculado al niño que un entrevistador, pues comparten ya una historia juntos; esto significa que se sabe mucho sobre la simpatía mutua, la confianza mutua y las intenciones recíprocas. Pero también existen (pre)juicios y pueden haber tenido lugar sucesos que perjudican el contacto. El desconocido entrevistador tiene las ventajas y desventajas contrarias. El entrevistador empieza 'en blanco', pero debe explicar las intenciones y establecer una mínima confianza. La calidad de cada conversación depende de la medida de *confianza* entre los interlocutores; esta *confianza* tiene que ver con la opinión recíproca como personas, y de lo que se hace con la información obtenida.

Cuanta más confianza, más fluida transcurre la conversación. Por ello es importante prestar atención al proceso de establecer esta confianza durante la conversación. La confianza tiene mucho que ver con la experiencia del contacto; el establecimiento del contacto es la condición para llegar a la relación fidedigna o de confianza, y aquí intervienen mucho el calor y el respeto. En este marco, es bueno fijarse en que el éxito de las terapias depende ante todo de factores no específicos, donde el factor 'simpatía' es uno de los más importantes (Frank, 1978).

Pero no sólo se trata de lograr la confianza del 'preguntado' en el 'preguntador', del alumno en el profesor o del cliente en el asistente; debe haber confianza mutua, en ambos sentidos. Si el entrevistador no tiene confianza en el entrevistado, la conversación no tendrá éxito: tal entrevistador dudará de la información obtenida, le faltará interés y no confirmará suficientemente las respuestas.

Cuando los entrevistadores obtienen poca información del encuestado, lo atribuyen a menudo a la forma de ser del entrevistado, en lugar de fijarse en su propia persona o en las circunstancias de la entrevista. Estos son los argumentos con que los entrevistadores se defienden: el encuestado tiene una crisis y es incapaz de entender su situación; no es capaz de formular sus necesidades de asistencia; la entrevista está 'cerrada'. Lo mismo se aplica al profesor o asistente: si éste no tiene confianza en el niño, la conversación no será fructífera.

Durante la conversación de asistencia es importante para los niños saber qué se va hacer con la información, si va a parar a sus padres o tutores, por ejemplo. Aunque los asistentes suelen ser poco explícitos en ese sentido, para los niños es de la mayor importancia. Dada su dependencia, los niños están unidos por su lealtad hacia sus cuidadores, y sobre todo hacia sus padres. Por ello es importante explicarles qué se va a hacer con la información y qué parte de ella, si la hay, va a ser facilitada a los padres.

3.7 Lealtad

La lealtad que los niños sienten hacia sus padres supone un problema adicional en la conversación con ellos, sobre todo en el caso de temas sensibles. La lealtad ata los niños a sus padres (Boszormenyi-Nagy y Spark, 1973) mediante una dependencia de profundas raíces. El niño es leal incluso cuando es maltratado o abusa-

do; como mucho, sólo romperá momentáneamente la lealtad hacia sus padres para escapar de la situación. El asistente, entrevistado o profesor que 'afecte o perjudique' la lealtad hacia los padres del niño, siempre tendrá un contacto precario, pues el niño no se atreverá a mostrar sus sentimientos más profundos, por miedo a las consecuencias para sus padres o para su relación con ellos. Respetar la lealtad a los padres no significa no poder decir nada negativo de los padres; significa que, a pesar de las opiniones negativas sobre los padres, éstos mantienen su vigencia y no hay partidismo. El niño que nota que el asistente no lo abandona, ni tampoco a sus padres, hablará mucho más sobre los problemas con sus padres, que un niño que siente que sus padres son simplemente condenados o justificados.

Qué mal que se te haya pegado. De verdad muy mal por parte de tu padre, pero para él también debe ser difícil pegar a su propio hijo. Seguro que él también quiere cambiar.

Me parece terrible lo que cuentas, no es justo que tengas que sufrir eso de tus padres. Sé que tú también puedes ser desagradable a veces, pero no te mereces que alguien te haga eso. Y seguro que tus padres piensan lo mismo.

Un niño ante un adulto que no toma partido, sino que es *multipartidista* (Boszormenyi-Nagy y Spark, 1973), se sentirá más libre para expresarse.

Como el entrevistador respetó la lealtad hacia el padre con la frase: 'Sabes, no es normal que un padre mate a una madre, y lo mismo opina tu padre,' el niño pudo manifestar lo que le atormentaba hace tiempo: 'Mi padre dijo que algo en su cabeza le decía que debía matar a mamá si se iba'.

El multipartidismo no significa una postura neutral, significa ponerse activamente en el lugar de cada parte. Es el caso en los tres ejemplos citados. Se toma partido por el niño respecto a los padres, y al mismo tiempo, por los padres respecto al niño.

La lealtad hacia los padres se muestra cuando el niño dice cosas terribles de sus padres, pero los defiende si alguien los critica. Si el adulto puede mantener un respeto por los padres y al mismo tiempo respetar el dolor del niño, el niño contará

antes sus penas. Además, es importante que desde el comienzo de la charla se deje claro qué se va a hacer con la información sacada de la charla, y si los padres u otras personas relevantes para el niño la van a conocer.

3.8 Capacidad lingüística y cerrazón

Cuando un niño cuenta poco, no siempre debe haber un motivo negativo en relación con los investigadores o con la manera en que llevan la charla. Los niños pueden hablar poco por diversas circunstancias. Las causas pueden ser varias, por ejemplo, su capacidad lingüística; el curso de una conversación no sólo depende de la técnica de conversación del adulto, sino también de la variada capacidad lingüística de los niños.

La edad y los sexos intervienen también aquí. Hasta los diez años, el lenguaje se está formando, y los niños cuentan en algunos momentos con recursos insuficientes para formular lo que quieren decir. En los niños menos dotados esto se acentúa. Cada uno tiene, pues, 'su lenguaje', su vocabulario y significados. Si quieres comunicarte, necesitarás hablar en parte el 'lenguaje' del otro.

Para explicar cuán difícil es la comunicación, a veces digo: 'Desearía que hablaras ruso, entonces sabría qué no comprendo, pero ahora creo que te comprendo, porque empleas las mismas palabras que yo'.

Con los niños pequeños esto significa que se debe tener cuidado con las palabras que se emplean, es decir, que sean conocidas. Usar palabras concretas ayuda, y es mejor que las menos conocidas o abstractas. Los niños menos dotados adolecen precisamente de la capacidad de abstracción; las fórmulas simples y cortas serán mejor comprendidas que las construcciones complicadas y largas (De Leeuw y Otter, 1995). El uso de las negaciones y las dobles negaciones requiere cierto dominio lingüístico y capacidad de abstracción, lo cual aún está insuficientemente desarrollado en los niños pequeños.

Para el niño es mucho más agradable que el adulto se tome el tiempo para hallar junto con él las palabras justas.

¿Qué no debes hacer?
No gritar.
¿Quién te prohíbe gritar?
La locomotora.
¿Qué es una locomotora?
Donde vas para tu voz.
¿Para tu voz? ¿Y qué dijo...?
No debes gritar.
Que no debes gritar...
Es que no es bueno...
Ya, no es bueno. Y dime, ¿cuándo vas a ver a esa, esto, locomotora? ¿Cómo se llamaba?
¿Sí?
Loco-cotarra?
Loco-pedo.
Logopedia.
¿?
¿Logopedia?
Sí.

Cuando hablamos de las experiencias y problemas de los niños, estamos en el terreno de las ideas y los sentimientos. Los seres humanos tienen enormes diferencias entre sus capacidades de expresar con palabras sus ideas y sentimientos. Incluso personas políglotas o locuaces pueden tener problemas para expresar sus pensamientos y emociones, aunque en otros campos sean lingüísticamente muy capaces.

También hay diferencias entre los sexos a la hora de expresarse (Delfos, 1997). 'Hechos, y no palabras' es típicamente masculino; 'Expresa tus sentimientos' típicamente femenino. Existen diferencias notables entre la comunicación 'masculina' y 'femenina' (Tannen, 1990). Nunca hay que olvidar que el que está enfrente tiene otras posibilidades e imposibilidades a la hora de hablar; no hay que partir del supuesto de que el reconocer y hablar de las emociones sea lo más normal del mundo; no hay que cometer el error que cometen muchas mujeres con los hombres, de suponer que ¡dado que no expresa emociones, es que no las tiene!

Una simple palabra como 'rojo', parece unívoca y no necesitar explicaciones. Pero al inquirir sobre ello, se ve que cada uno tiene sus asociaciones. Uno siente el 'rojo' como un color cálido, el otro como agresivo o molesto, otro lo asocia con una deuda o con sangre. Dependiendo de la asociación, tienes diferentes experiencias al mencionar el 'rojo'. Cuando un niño regresa al internado tras pasar el fin de semana en casa y muestra con orgullo el jersey rojo que su madre le ha tejido, cada uno de sus tutores lo sentirá de otra manera. Uno lo verá cálido, otro demasiado llamativo.

Cuando decimos que un niño está '*cerrado*', puede significar diversas cosas. El uso de una misma palabra para distintos temas puede causar confusión. En algunos casos, la palabra 'cerrado' parece indicar una libre elección del afectado, es decir, como si el niño 'eligiera' cerrarse, cuando a menudo no se trata de una elección, sino de una forma de ser.

El callado niño coreano con sus ojos observadores y boca muda lleva a veces a la desesperación o al miedo a sus padres adoptivos. La 'cerrazón' no se considera una ventaja en nuestra cultura. El niño nota esta preocupación y puede llegar a crearse una identidad de 'niño extraño'. En su país de origen, sin embargo, hubiera sido un niño de lo más corriente. Una cualidad es una virtud en una cultura y un problema en otra.

Puede ser que el niño no desee expresarse, o no lo desee hacer con tal persona o en tal momento; 'cerrazón' es la etiqueta adecuada entonces. Pero también puede ser que no sepa expresarse o no sea proclive a hacerlo; en tal caso la palabra 'cerrazón' no es tan apropiada. En el primer caso es importante averiguar si la causa está en quien lleva la conversación, o si es el tema, el momento o la situación en la que se produce la charla. En el segundo caso, hay que respetar las inclinaciones y preguntar menos frecuentemente al niño sobre sus emociones. Se puede llegar a ellas a través de otro camino, preguntándole más sobre hechos y situaciones. Los niños (y personas en general) con dificultades para expresar sus pensamientos y sentimientos, suelen ser más capaces de describir claramente un hecho.

La pregunta '¿Por qué has hecho eso?' puede ser imposible de contestar por los niños con dificultades para expresar sus sentimientos. Saben contestar mejor '¿Qué has hecho?' Luego se podrá investigar si existió un orden de acontecimientos y construir una línea que descubra el 'porqué'.

La diferencia entre las dos formas de 'cerrazón' puede contemplarse en la forma con que el niño colabora en la conversación. La combinación de un niño cooperativo, que se muestre abierto en la charla, pero dé pocas respuestas sobre emociones, puede indicar una falta de recursos en ese campo. El niño retraído y desconfiado puede ser un niño que se escuda ante la situación, o cambia de actitud ante el curso de la conversación. Hay una gran diferencia entre la cerrazón activa o emocional, y la tendencia natural a no a expresar sus emociones. Estos últimos pueden desarrollar con el tiempo un miedo al fracaso en relación con las charlas sobre temas sensibles con adultos. Entre niños, este problema es mucho menor, porque suelen respetar la actitud reservada de cada cual.

3.9 Transferencia y contratransferencia

Incluso si los dos interlocutores son completos desconocidos, rápidamente se establece una relación. En esta relación entran las experiencias de cada parte con anteriores relaciones. Las relaciones con los padres son fundamentales, y esta experiencia se transmite en la nueva relación. En las conversaciones entre padres y niños, la relación tomará rápidamente una forma de *transferencia* padre-hijo. Esta forma puede incluso ser creada mediante la actitud de uno mismo. Una actitud autoritaria recordará enseguida la forma de relación padre-hijo, así como el tono severo o dominante. Si se desea un trato equitativo, esta transmisión se debe evitar; una actitud de interés sincero y la aceptación de la experiencia del niño es un buen antídoto contra esa actitud. Asimismo, el entrevistador puede regresar a una *contratransferencia* hacia el entrevistado, es decir, la respuesta psicológica a la transferencia. Eso sucede por ejemplo cuando el niño critica a los tutores y el entrevistador intenta enseguida evitar esa crítica. 'Los tutores nunca escuchan lo que realmente quiero decir', dice el niño. El adulto contesta: '¿Y qué es lo que realmente quieres decir?' Esta última reacción lleva el sello de la contratransferencia y sutilmente abre una competencia entre el entrevistador y el tutor. Una alternativa sería '¿Qué quieres decir con eso?' La contratransferencia ataca la lealtad del niño hacia el tutor.

Cuando hablamos con niños nos acordamos, consciente o inconscientemente, de nuestra propia infancia. Puede suceder que sentimientos reprimidos de la infancia afloren y adquieran un papel en la forma en que el adulto se sitúa ante el niño (Berne, 1976). Si el adulto fue herido mucho de niño –y Miller (1981) dice que

nos damos poca cuenta de cuánto nos han herido de niños– existe el riesgo de comportarnos igual ante el niño con el cual conversamos, hiriéndole. Una de las formas más frecuentes es no tomar en serio al niño, darle la sensación de que su historia no significa nada y no escucharle en serio.

Los adultos, a menudo infravaloran la capacidad de los niños para hablar de temas emocionales. Esto tendrá que ver con su propia incapacidad de tratar temas hirientes, pues proyectan su propia dificultad sobre el niño. Al contrario, los niños están a menudo libres de complejos y dispuestos a tratar abiertamente esos temas tan pronto como ven que el adulto también lo está. Cuando los adultos tratan estos delicados temas con los niños, cometen a menudo el error de pensar que el niño no siente nada por ellos, precisamente porque demuestran una apertura real para ver el tema desde todos los lados, sin falsas emociones dictadas por códigos sociales. El arte consiste entonces en dar espacio al niño, porque el niño percibe claramente cuándo un adulto no soporta algo y, entonces, calla.

Capítulo cuatro

Técnicas de conversación

Ya sea con niños o con adultos, una conversación se rige bajo la influencia de ciertas normas sociales. Son reglas que pocas veces tenemos presentes. Algunas son reglas generales evidentes para todo el mundo, como por ejemplo que ambos interlocutores desean decir algo. Algunas reglas se hacen evidentes al madurar, como el hablar por turnos. Otras, determinan el curso de la conversación y el tipo de preguntas que se harán. El capítulo anterior trató de las condiciones de la comunicación, ahora profundizaremos más en cómo se desarrolla una conversación. Para ilustrar el texto se han incorporado ejemplos de situaciones, que se aplican tanto a entrevistas, diálogos abiertos y charlas escolares y asistenciales.

Una conversación se compone de una introducción, un tema y una conclusión. Sin embargo, no siempre se incluyen todos los elementos. A menudo, los adultos que están ansiosos por tratar un determinado asunto con los niños se saltan la introducción, al igual que la conclusión. Una buena introducción, sin embargo, establece el tono de la charla e influye en el desarrollo del todo. Una buena conclusión evita tensiones en los interlocutores y preguntas pendientes remanentes.

La conversación con niños puede tener lugar con personas conocidas o desconocidas por el niño. En el último caso es esencial cuidar con detalle la introducción, que además debe incluir la presentación personal. Por desgracia, entre personas conocidas a menudo se elimina la introducción por creerla innecesaria.

4.1 La estructura de la conversación

Existen distintos tipos de conversación. Por su contenido pueden variar muchísimo, pero subyace una estructura que muestra muchos puntos en común. En este capítulo se ha optado por considerar tres categorías:

- la *conversación de preguntas abiertas* (espontánea), que incluye las charlas en el colegio, casa o club, y cuyo fin consiste en conocer la opinión y sentimientos del niño;
- la *entrevista*, cuyo fin exclusivo es obtener información del niño con relación a cierto tema;
- la *conversación asistencial*, cuyo fin es ofrecer ayuda al niño.

Durante las conversaciones pueden aparecer varios aspectos, por ejemplo, una charla abierta puede adquirir el carácter de conversación asistencial.

Una conversación consta de diversas fases. La entrevista muestra muy claramente estas fases de forma diferenciada.

1. la preparación
2. la introducción
3. la pregunta inicial
4. el cuerpo principal
5. la finalización

En el caso de las conversaciones asistenciales, las fases 1 y 2 no tendrán mucha relevancia si el asistente ya conoce al niño. En un entorno escolar, la conversación surge a menudo al azar, y las fases 1, 2 y 3 no se llegarán a tocar. A veces el niño elige un momento para empezar a hablar, desafortunado para el adulto. El niño puede no darse cuenta de lo inoportuno de la charla, pero a veces lo elige precisamente para distraer al adulto de su ocupación o para tratar un tema de forma rápida y sin mucho énfasis. Asimismo, un niño puede tratar de evitar estar a solas con un adulto y así conseguir que éste no entable una conversación profunda. Sin embargo, aunque existan situaciones caóticas en la conversación en la escuela, es posible seguir una línea en la conversación. Tenerlo presente significa, por ejemplo, que una 'charla casual' se convierta en una conversación abierta de preguntas donde el niño puede exponer mejor su tema.

La duración de una charla depende de varios aspectos: la edad del niño, la dificultad del tema, la tensión que el tema genera, la tensión inherente a los interlocutores, la curva de tensión del niño y la importancia del tema desde el punto de vista del niño. Como aún no hay investigaciones, y habiendo tantos factores, la

duración óptima es difícil de establecer. En el caso de niños menores de ocho años, media hora será demasiado largo y será necesario que las demás condiciones sean óptimas. Los niños mayores pueden mantener una conversación por más tiempo, siempre con condiciones óptimas, pero no se recomienda más de una hora. A veces es mejor dividir la charla en dos partes cuando las circunstancias no son las óptimas. Y en el caso de los niños pequeños es aún más apropiado realizar pequeñas charlas de diez minutos; los resultados serán mejores que en una conversación de treinta minutos.

4.1.1 La preparación

Como ya se ha dicho, la calidad de una conversación depende de la calidez y el respeto de los interlocutores. Un asistente simpático tiene más posibilidades de ofrecer una asistencia exitosa que uno que lo sea menos; la calidez y el respeto a la persona con la que se habla son necesarios para una buena marcha y para un buen final de charla. Una preparación mental, en el sentido de crearse un estado de ánimo cálido y respetuoso, es de gran importancia; esto es posible teniendo mayor consideración por la persona con la que se va a hablar, olvidándose un poco de uno mismo, de las circunstancias y del hecho mismo.

La preparación mental para la conversación consiste en que, como adulto, se asuma que la charla con el niño va a ser tensa, divertida o extraña, según el estilo de la conversación. El asistente que tiene en cuenta que el niño desea que la charla termine de forma exitosa y útil, será más abierto hacia el niño que aquél que se preocupa sobre todo de lo que va a decir, o de si el niño le contestará. Aquél que se dispone a que la conversación sea agradable para el niño, de forma que se pueda mostrar tal como es y que pueda hablar del tema, logrará antes el tono apropiado. Conseguirá antes que el niño esté 'ubicado' durante la charla, que alguien que tema que el niño no coopere. De esta forma, el adulto se traslada al mundo del niño, conectando mejor y captando todas sus señales.

Una buena preparación mejora las posibilidades de éxito de una conversación. En el caso de una entrevista, la preparación puede consistir en hacer una lista de preguntas. Si la entrevista se da en el marco de una investigación científica o de mercado, existirán preguntas de investigación convertidas en preguntas de entrevista. Antes de la primera entrevista, el entrevistador debe haber repasado varias veces

su lista de preguntas. La primera vez para tomar contacto uno mismo con las preguntas; luego, para preguntarse lo que pueden significar las preguntas para el niño a entrevistar; la tercera y siguientes veces, para memorizar, de forma que el entrevistador tenga las preguntas muy claras en su mente. Cuando se imagina cómo puede ser el desarrollo de la entrevista, ya se puede pensar en las preguntas específicas y en las posibilidades de 'repreguntar'. Sin embargo, la conversación podrá tomar otro camino muy distinto al previsto. Cuando no se domina bien el tema y se tiene poca experiencia, es conveniente aprender de memoria las primeras preguntas; de esta forma se puede prestar total atención a las reacciones del niño, condición preliminar para una buena conversación.

También el lugar donde se realice la entrevista afectará al desarrollo de la misma. Lo mejor será un lugar de ambiente agradable donde se pueda hablar sin ser molestado. Siempre que sea posible, se dejará que el niño pueda elegir el lugar.

Los niños no siempre se preocupan de forma activa en encontrar un momento para tener una conversación. A menudo, un tema importante surge a instancias de una pregunta del niño. Sólo después de repetidas preguntas se esclarece qué le preocupa al niño y por qué preguntó aquello. Tras una respuesta, se debe insistir preguntando adecuadamente, de otro modo el niño lo puede interpretar como que se le está responsabilizando por algo.
La hermanita de Maribel está muy enferma. Esto preocupa mucho a Maribel, que tiene seis años. Entre otras cosas se pregunta si la enferma empeora y si se morirá. Maribel trabaja tranquilamente en su clase, y, cuando la 'seño' pasa por su lado, la niña le pregunta: ¿Cuántos años puedes cumplir si tienes cuatro? La respuesta de la maestra 'muchísimos', no ayudará mucho a Maribel. Quizás podría acercarse más al tema preguntando: ¿Puede envejecer la sangre?, porque había oído que su hermana tenía una 'enfermedad en la sangre'. En la pregunta de un niño muchas veces no se revela la gravedad del tema, pues por falta de conocimientos desconoce lo que son los aspectos esenciales y los secundarios. Repreguntar, por ejemplo, por qué la niña hace esa pregunta, o si tiene pensada una respuesta ella misma, dará la oportunidad para definir mejor el asunto.

Para algunas conversaciones hace falta traer materiales, como una grabadora o un formulario de test. En la preparación se comprobará si dicho material está dispo-

100

nible. Una charla asistencial se refiere más a contenidos. Lo mismo ocurre para las charlas en el marco escolar, que se suelen complicar por su imprevisión y falta de preparación, por producirse muchas veces de forma espontánea. Si esto sucede, conviene hacerse primero las preguntas a uno mismo, para que la conversación tenga buenas posibilidades.

En el siguiente cuadro se indican una serie de puntos por tipos de conversación. Algunos puntos se pueden aplicar a otros tipos, aunque no estén indicados. Por ello, es conveniente repasar los tres temas antes de preparar una conversación.

PREPARACIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Charla espontánea abierta	Entrevista	Conversación asistencial
¿Quiere el niño conversar?	¿Tengo la grabadora y el micrófono?	¿Quiere el niño esta conversación?
¿Es esto un tema 'sensible' para el niño?	¿Funcionan la grabadora y el micrófono?	¿Quiere el niño estar solo o acompañado de otra persona?
¿Tengo que terminar la charla así o debo preparar una continuación?	¿Tengo bastantes cintas?	¿Ha hablado ya el niño de este tema con alguien?
¿Hay un lugar adecuado para charlar?	¿Tengo pilas de reserva?	¿Puede el niño entrar en conflicto con su lealtad hacia su padre/madre debido al tema?
¿Podrá el niño desahogarse después de la charla?	¿Tengo bloc y bolígrafo?	¿Dispongo de material para jugar con el niño, si es necesario?
	¿Tengo la lista de preguntas?	¿Hay un lugar adecuado para charlar?
	¿Dispongo de material para jugar con el niño, si es necesario?	¿Podrá el niño desahogarse después de la charla?
	¿Hay un lugar adecuado para charlar?	
	¿Podrá el niño desahogarse después de la charla?	

Cuadro 4: Preparación de la conversación

BEST COPY AVAILABLE

4.1.2 El primer paso: presentarse uno mismo

Si eres un desconocido para el otro, es bueno presentarse uno mismo y preguntar al otro por su nombre; el nombre de las personas es importante, y recordarlo da sensación de confianza. Para recordar un nombre no se necesitan muchas técnicas de memorización. A menudo se suele prestar poca o ninguna atención al nombre y por eso no se recuerda. Es frecuente que tras haber murmurado el nombre se pase enseguida al tema 'importante', asumiendo que quizás se volverá a mencionar el nombre más adelante. Si en cambio se presta atención al nombre desde el principio, éste ocupará su debido lugar en la memoria. Por ello, detente un momento e incluso coméntalo. Neeltje Maria Min (1966) muestra en su poesía 'Quiero un nombre para mi ser amado', cuán esencial es el nombre para considerar a una persona como un todo:

Mi madre ha olvidado mi nombre
Mi hija aún no sabe mi nombre
¿Cómo puedo sentirme amparada?
Nómbrame, confirma mi existencia.

Por lo tanto, el nombre no es un elemento superficial del contacto entre personas. Al margen de su nombre habitual, los sordos también emplean un nombre en el lenguaje gestual, de forma que también pueden nombrarse en ese lenguaje; el nombre en lenguaje gestual indica una característica de la persona. La importancia de los nombres también la vemos en la importancia que tiene dar un nombre a una persona que nace.

En el caso de los niños pequeños es normal que se les pida la edad además del nombre. Seguramente lo hacemos para intentar acertar en su nivel intelectual. Necesitamos esta 'pista' para saber cómo hemos de tratar al niño. En el

Durante los cursos se ve una y otra vez lo agradable e importante que es para los asistentes que el docente sepa el nombre de cada uno y los llame por su nombre. Para poder conseguirlo, basta con pronunciar el nombre durante la presentación y repetirlo acaso para confirmar que se ha oído bien. Y como es habitual, también dar el propio nombre en el caso de los docentes. Aquí mismo comienza la reciprocidad en el trato; el momento de darse los nombres es una toma de contacto breve, porque hay que conocer otros 20 a 30 nombres más para comenzar a conformar el curso.

próximo capítulo veremos la manera de precisar un poco más la estimación de su nivel intelectual.

Durante la presentación es importante dar a conocer quién eres y a qué vienes. La introducción a la conversación también la pueden hacer otros; por ejemplo, en la entrevistas en el colegio, el profesor puede presentar al entrevistador y sus intenciones. Pero también aquí es importante presentarse uno mismo antes de comenzar la conversación y explicar claramente los objetivos. Esto es así incluso cuando se es una persona conocida para el niño. Recordemos que una charla 'seria' iniciada por un adulto casi siempre despierta un presentimiento negativo en el niño y conlleva cierta tensión. Esto es aún más acusado en los niños con bajos niveles de autoestima: contar el propósito puede eliminar bastantes tensiones.

Soy una persona que pregunta a los niños cómo ven las cosas. Entonces sí que sabemos lo que podemos hacer por ellos. Desde luego que lo podríamos imaginar por nosotros mismos, pero son los niños quienes saben mejor que nadie cómo sienten algo y, de otro modo, correríamos el riesgo de tomar una decisión tonta y de ayudarles de forma equivocada.

¿Sabes lo que es un periodista? Bueno, alguien con un micrófono que pregunta de todo a la gente; eso es lo que hago yo. Algunas personas me han pedido que investigue lo que les gusta a los niños en la escuela.

A veces te veo y pienso, ¿estará Natalia contenta en su interior? Quizás haya algo que yo pueda hacer por ella. De eso es de lo que me gustaría hablar contigo.

Sé que has pasado por cosas muy desagradables. No sé qué opinas de hablar de eso con un extraño, pues casi no nos conocemos, pero quizás pueda ayudarte.

He oído que tu papá y tu mamá se pelean mucho. Eso me han dicho, pero seguro que a ellos tampoco les hace gracia. Y para ti no debe ser nada divertido. Quizás lo podemos hablar y así te podría ayudar.

Cuando quieres explicar el objetivo de la conversación, primero tendrás que tenerlo claro. Por ello es útil que te expreses a ti mismo primero el objetivo de la conversación; entonces será más fácil que lo expliques a otra persona. Los objeti-

vos pueden ser tanto de tipo no personal –por ejemplo la obtención de información sobre qué opina el niño del grupo– como personal, por ejemplo, resultar una 'persona amable', 'un buen entrevistador' ante el preguntado. Tener presentes los objetivos personales hace que se esté en mejores condiciones para distanciarse de los propios intereses y se preste más atención al mundo de experiencias del 'preguntado'.

Cuando el adulto se ocupa sobre todo de sus propios fines y temores, la conversación no será jamás fructífera. El ambiente será tenso. Esta tensión acaba por "contagiarse" y el niño terminará por culparse a sí mismo.

Durante la primera introducción se debe dejar claro qué se va a hacer con la información de la conversación, sobre todo en el caso de niños pequeños, que no conocen bien los códigos sociales; esto es sumamente importante. Asimismo, es conveniente aclarar el carácter confidencial de la información. El secreto profesional no debe limitarse a los adultos.

Las charlas repentinas, por ejemplo en el colegio, no impiden que se tenga un plan para la conversación, aunque menos formal.

Durante la fase inicial es importante llegar a un entendimiento acerca de la charla. El niño debe poder manifestar que está de acuerdo en conversar. A partir de ahí, el adulto actuará en consecuencia. Puede que haya que dar más explicaciones al niño, pero también puede significar que la conversación no tenga lugar si el niño no quiere. Es raro que los niños expresen abiertamente al adulto que no quieren hablar: más bien lo darán a entender en forma de resistencia pasiva, salvo cuando se les pida claramente su opinión. El objetivo es que el niño se sienta corresponsable de la conversación y se comporte de acuerdo con ello.

4.1.3 La introducción al marco de la conversación

Es importante indicar repetida y claramente el objetivo de la conversación y de los códigos sociales. Se explicará el objetivo en términos de relevancia tanto para el adulto como para el niño.

> **Trabajo para personas que investigan cómo sienten los niños que están viviendo con tutores. Tenemos interés en ello para poder ocuparnos bien de estos niños, de sus tutores y sus padres. Por eso será maravilloso que me**

INTRODUCCIÓN A LA CONVERSACIÓN

Charla espontánea abierta	Entrevista	Conversación asistencial
Desconocidos: presentarse	Presentar al entrevistador	Desconocidos: presentar al asistente
Iniciado por adultos: explicar motivos y fines	Motivo de la entrevista	Motivo de la conversación
Indicar posible duración	Tema de la entrevista	Tema de la conversación
Ofrecer lugar y hora alternativos	Objetivo de la entrevista	Objetivo de la conversación
Explicar nivel de confidencialidad	Nivel de confidencialidad: qué se hace con la información que el entrevistado da	Nivel de confidencialidad: qué se hace con la información que da el cliente
	Pedir consentimiento del entrevistado para posible grabación o filmación	Explicar el motivo de las posibles anotaciones y para qué se utilizarán
	Indicar posible duración	Indicar posible duración

Cuadro 5: Introducción a la conversación

cuentes algo sobre ello. Hablando con muchos niños aprendemos cómo están las cosas. Creo que será divertido para ti contarme cosas, sabiendo que así ayudas a otros niños.

Tus padres han hablado conmigo y piensan que yo podría ayudarte con tu miedo. Yo pienso igual y me gustaría poder hacerlo, porque debe ser poco agradable tener esos miedos. Me gusta ayudar a alguien como tú, y estoy convencido de que te gustaría quitarte esos miedos.

En el capítulo 2 se explica la importancia de establecer claramente el marco de la conversación, sobre todo con niños pequeños. El marco de una entrevista es muy

BEST COPY AVAILABLE

distinto al de una conversación en la escuela, en casa o en el equipo de fútbol; y a su vez todos ellos son muy distintos al de una charla asistencial.

La entrevista es una conversación donde se pide información al niño. Se trata de información de la que no dispone el adulto. El adulto no ayudará pues al niño en las respuestas, sino que adoptará una actitud receptiva. Aquí no existen las respuestas buenas o malas, pues se trata de la visión del niño. No se debe fantasear sobre el tema, establecido por el adulto.

Estos elementos deben haber sido clarificados de antemano al niño, y se pueden recordar durante el curso de la charla.

> **Lo que yo querría saber es cómo te va en la escuela. No existen respuestas buenas o malas, porque quiero saber qué opinas. Es tu opinión. Si no tienes opinión sobre alguna cosa, no hace falta que te la inventes. Sólo quiero saber qué piensas. Si no sabes qué contestar, pues me lo dices y quizás entonces te pueda ayudar; por lo demás, simplemente estoy aquí para escuchar hasta que hayas terminado de contarme tu opinión.**
>
> **Ahora estoy esperando una respuesta, pero igual no sabes cómo decirlo y esperas que te ayude. Te he preguntado sobre... ¿Puedes contestarme a ello?**

La entrevista o conversación pueden ser acontecimientos únicos, sin continuidad. Esto lo debe saber el niño para evitar falsas expectativas. Una entrevista que ha sido exitosa y que ha dado la sensación de haber ayudado puede, sobre todo, despertar el deseo de otras. Entonces, se debe explicar que la entrevista no es una charla asistencial que se repite o que induce a charlas con otra gente, y que su objetivo no es el de ofrecer ayuda.

Aunque parezca una obviedad para el entrevistador, es importante contar que lo que se vaya a hablar no tiene consecuencias para las posibles dudas que el entrevistado pueda tener, ahora o en el futuro. Por otra parte, conviene explicar para lo que sí sirve la entrevista y lo que se va hacer con los datos obtenidos, quién los recibirá y si son confidenciales.

En la charla asistencial es importante que el niño sepa que no existen respuestas acertadas o erróneas, sino que se trata de la opinión y sobre todo de los senti-

mientos del propio niño. El adulto puede ayudar al niño a expresar esos sentimientos. Al mismo tiempo, conviene explicar que, como adulto, no quiere equivocarse y rellenar notas erróneas. Lo principal es que el niño sepa que su opinión es el punto central y que fundamentalmente será el niño quien decida el tema. Se trata de ofrecer asistencia mediante esta charla y por ello se debe intentar detectar exactamente lo que el niño necesita.

Muy a gusto intentaré ayudarte. Para eso necesito que me digas en qué te puedo ayudar. Tus padres han dicho que eres muy asustadizo y que sería muy bueno poder ayudarte en eso. ¿Tú deseas que se te ayude con eso? Quizá sabes de otras cosas importantes para ti. Cuenta, ¿quieres que te ayude? ... ¿Con qué quieres que se te ayude?

Con una pregunta como la que precede, uno 'cae' sobre el niño, y ésa no es la intención. No se olvide empezar por la introducción para hacer que el niño se sienta cómodo.

En un caso de entrevista o interrogatorio, y a menudo también en charlas asistenciales, es útil tomar anotaciones o hacer una grabación. También esto se debe explicar al niño. El motivo de una cinta de audio o vídeo debe ser aclarado, y también lo que se va a hacer con ello. Puede resultar molesto para un niño cuando el tema es doloroso, e igualmente puede suponer un problema que otros, entre ellos los padres, oigan lo que se habla. Puede conllevar que el niño oculte temas, opiniones o sentimientos. En cambio, en otros casos, el casete puede tener un efecto positivo en el niño, haciéndole sentir importante y un poco 'famoso'.

Me gusta acordarme de todo lo que me dicen los niños, pero no puedo. Eso no lo puede hacer nadie, ni tú tampoco. Por eso uso la cinta. Así no hace falta que te pregunte: '¿Qué dijiste sobre esto o lo otro?' Espero que estés de acuerdo. La cinta es sólo para mí mismo, nadie que te conozca la puede escuchar. ¿Alguna vez te has grabado en una cinta? Eso suena raro, ¿a que sí? Suena distinto de tu voz normal, y lo mismo le pasa a Michael Jackson. Eso pasa porque escuchas tu voz desde fuera y entra en tu cabeza. ¿Quieres que te lo enseñe? [Hacer una demostración, sólo con la voz del entrevistador. Comentar que reconoces tu voz, pero que suena raro. Que no te parece tu voz. Preguntar si el niño desea probar también.]

Hace falta aprobación para una grabación en cinta. De una aprobación dada al comienzo se puede arrepentir después, por eso es bueno que, una vez finalizada la charla, se vuelva a comentar el tema. Para poder dar la aprobación hay que conocer para qué sirve la cinta y tener la suficiente confianza mutua. Si no se da la autorización, pregunta por el motivo antes de concluir que existe una falta de confianza. Si efectivamente existe, no hagas la entrevista. No presiones al niño. La calidad de las respuestas de la entrevista será poco fiable. Sí que conviene trabajar para conseguir la confianza, o comprobar qué sucede.

No quieres que te grabe en cinta. Si no lo quieres, no hago nada, ¿pero podría hacer algo para que te resultara más aceptable? Puede que tengas miedo que yo haga alguna cosa rara con la cinta. ¿Quieres que te explique lo que voy a hacer?

Me parece que prefieres no hablar. Puede que tengas miedo de que suceda algo desagradable si hablamos. Yo pienso que no va a pasar nada desagradable, ¿tú qué piensas?

En el cuadro de la siguiente pagina se pueden observar los puntos más importantes de la introducción en el marco de los distintos tipos de conversación. También aquí algunos puntos se solapan, pudiéndose intercambiar entre las diversas situaciones.

4.1.4 Preguntas introductorias

Tras haberte presentado, es lógico preguntar por el nombre del otro y por su edad. En su caso, después de que el niño haya dicho su edad, puedes indicar la tuya. Para los niños de hasta unos ocho años, esto es señal de que les quieres tratar en un plano de igualdad. Para los mayores, ya no es costumbre indicar la edad y puede resultar extraño que un adulto la diga, algo que además ya no se considera como una señal de trato equitativo.

Para los más pequeños, lo más importante es su actividad, y preguntar por su actividad preferida no es sólo algo informativo sino algo que vincula y estrecha lazos. Cuanto más pequeños, mejor es iniciar alguna actividad o sumarse a la que está realizando el niño.

INTRODUCCIÓN AL MARCO DE LA CONVERSACIÓN

Charla espontánea abierta	Entrevista	Conversación asistencial
Dejar explícito quién decide los temas	Aclarar que deseas conocer la opinión del niño sobre un tema particular	Dejar explícito que es el niño quien decide el tema
Aclarar que deseas saber la opinión del niño	Explicar que vas a hacer preguntas y que deseas que el niño las conteste	Aclarar que deseas saber los problemas del niño
Aclarar que sólo ayudarás si el niño no lo consigue solo	Aclarar que no existen respuestas 'buenas' o 'malas'	Aclarar que pretendes ayudar al niño con sus problemas
Aclarar si estás dispuesto a intervenir ofreciendo ayuda	Explicar que no quieres saber fantasías, sino opiniones y sentimientos	Aclarar que ayudarás al niño para poder expresar sus pensamientos o sentimientos si no lo sabe hacer solo
Explicar el nivel de confidencialidad	Aclarar que sólo ayudarás si el niño no lo consigue solo	Explicar el nivel de confidencialidad

Cuadro 6: Introducción al marco de la conversación

Para ilustrarlo, presentamos algunos ejemplos de distintas edades. Se trata de un adulto desconocido para el niño, que se tiene que presentar.

De 4 a 6 años

Hola, soy... [explicar motivo] ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Qué te gusta hacer más? [Si es posible, seguir con ese tema, incluyendo la realización de la actividad]. ¿Te gusta dibujar? ¿Hacemos un dibujo? Si tú haces un muñeco, yo dibujo una casa.

De 6 a 8 años

Hola, soy... [explicar motivo] ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Qué te gusta hacer más? [Si es posible, seguir con ese tema, incluyendo la realización de la actividad]. ¿Jugamos un rato a la pelota para conocernos un poquito?

BEST COPY AVAILABLE

De 8 a 10 años

Hola, soy... [explicar motivo] ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Qué te gusta hacer más? [Si es posible, seguir con ese tema, incluyendo la realización de la actividad]. ¿Hacemos algo juntos? Así nos vamos conociendo.

De 10 a 12 años

Hola, soy... [explicar motivo] ¿Cómo te llamas? ¿Y cuántos años tienes? ¿Qué te gusta hacer más? [Si es posible, seguir con ese tema, incluyendo la realización de la actividad]. ¿Te gustan los animalitos? ¿Qué piensas del maltrato a los animales?

Mientras tanto, has iniciado una actividad con el niño. Esto es muy importante, sobre todo en el caso de niños pequeños.

4.1.5 La pregunta inicial

En el caso de la entrevista, es útil saberse de memoria las primeras preguntas, como ya dijimos. Las preguntas iniciales deben ser de respuesta fácil; preferentemente que no sean preguntas abiertas que den opción a un amplio abanico de respuestas. Se puede preguntar por un suceso o un hecho; los niños con dificultades para expresar sus ideas y sentimientos no tendrán tanto problema para explicar un suceso o un hecho. Así se inicia la conversación de forma fácil para los niños. Asimismo, se recomienda realizar alguna actividad durante la charla, sobre todo cuando el tema es tenso y puede despertar miedos en los niños. La actividad tiene por fin la distensión. Es útil preparar de antemano el material necesario para iniciar enseguida la actividad.

La *pregunta inicial* puede dar a entender al niño qué tema, qué preguntas y qué expectativas trae el adulto. Por ello se recomienda una pregunta inicial que sea informativa, no difícil de responder y que motive enseguida al niño para seguir hablando. A esta pregunta le han precedido las preguntas de la presentación y el adulto debe haber creado ya el ambiente grato necesario.

En el cuadro que sigue se observan algunos ejemplos de preguntas que pueden ser el punto de partida para llegar al tema central de la conversación.

LA PREGUNTA INICIAL DEL TEMA CENTRAL

Charla espontánea abierta	Entrevista	Conversación asistencial
Me gustaría saber por qué lloraste ayer	¿Cómo era al principio de venir a vivir aquí? ¿Puedes contarme algo?	Me pregunto si eres capaz de dormir con tantas preocupaciones en tu cabeza. Cuéntame como duermes.
¿Quieres contarme qué te hace estar triste?	¿Has tenido alguna vez una 'seño' muy simpática? Cuéntame algo.	¿Estás enfadado con alguien que tiene algo que ver con esto?

Cuadro 7: La pregunta inicial del tema central

4.1.6 El cuerpo principal

Tras el comienzo, la conversación llega a la fase realmente importante. Se crea una conversación donde el 'preguntado' da a conocer su información sobre el tema o explica el problema para el cual se le ofrece asistencia.

Durante esta fase de la conversación se dan dos procesos al mismo tiempo: uno es de contenidos y se refiere al tema sobre el que se está hablando; el otro es la atención al mantenimiento de una buena relación y ambiente. Ambos procesos deben ser atendidos por el adulto. Por otra parte, el niño también se ocupa de ellos, pero más en relación con la continuidad de la charla. Las condiciones de la (meta)comunicación se hacen importantes. Si las condiciones de la conversación no son óptimas y si la introducción no ha discurrido bien, se sufrirán ahora las consecuencias. Durante la introducción y el inicio, el niño tantea si está dispuesto a entrar en el juego de la conversación. Durante el cuerpo principal predominan la motivación, la curva de tensión y la calidez de la charla. Los niños empezarán a acusar un indicio de resistencia y cansancio. Eso no se nota aún en la introducción, pero si el niño realmente no desea tener la conversación, es ahora cuando se mostrará bajo la forma de resistencia pasiva. Los adultos, a menudo tienden a negar este hecho y siguen mediante 'la presión'. Su posición de poder respecto al niño se lo permite; sin embargo, es una estrategia inservible, dado que se reduce

BEST COPY AVAILABLE

la calidad del contenido de la conversación. Es mejor intentar reparar las deficiencias de las fases previas con las técnicas de metacomunicación.

Noto que los dos nos estamos esforzando en conversar, pero no es fácil. ¿Sabes por qué? Quizás no he explicado bien por qué quiero hablar contigo.

Estás mirando a través de la ventana. ¿Acaso deseas salir y jugar? ¿Verdad?

Se me ha olvidado por completo contarte por qué hago esta entrevista. ¿Te lo explico?

Para aumentar al máximo la cantidad de información que se intercambia, interesa fijarse en la forma de hacer las preguntas. Una actitud receptiva y dar la oportunidad al niño para expresarse libremente, hacen que el niño sienta que tiene espacio suficiente para contar su propia historia y que lo consideran importante. En el caso de niños pequeños, las preguntas abiertas no dan tanto de sí, aunque aportan datos exactos cuando se alternan con preguntas cerradas (véase 4.2, acerca de los distintos tipos de preguntas).

Para que en el marco de una investigación se puedan comparar entrevistas, es importante que el entrevistador siga en líneas generales el cuestionario. Pero puede ser necesario salirse un poco del mismo, por ejemplo porque el entrevistador decide repreguntar sobre lo que el niño dice, para no defraudar al niño y (volver a) afianzar el interés en la conversación. Lo mismo se aplica a las charlas asistenciales. Aunque el asistente tenga un hilo conductor en su mente, es recomendable que sea capaz de desviarse un poco del mismo, por ejemplo, para dar espacio al niño para otros temas, para incrementar la confianza o para reducir la tensión.

A ello se añade que el hilo conductor 'inventado' por el adulto puede no ser el del niño, y al darle más espacio de expresión al niño, se descubra un camino mejor.

Mario, de nueve años, quiere contar que es bueno en matemáticas, el mejor de la clase. El hilo conductor del entrevistador se centra en la relación de los padres con la vecindad. Dando la oportunidad a Mario para hablar de lo que le interesa, el entrevistador se da cuenta que se trata de un 'niño distinto' en la escuela. Es bueno en matemáticas, pero malo para hacer amigos. Se meten

con él en la escuela y en el barrio. Sus padres han intentado mejorar esto hablando con los padres de los otros niños, pero sin éxito. Los padres están desesperados, se sienten rechazados por la vecindad y se mantienen al margen. Al dejar que Mario hable de los temas que él mismo elige, se adquiere una visión más profunda del comportamiento y motivación de los padres que si se hubiera hablado sólo de su falta de ganas por participar en unas fiestas.

Lo mismo se aplica al rígido seguimiento del orden de la conversación. Cortar un proceso espontáneo de un niño puede suponer una penosa pérdida de información. Cuando alguien cuenta algo de forma espontánea es una señal de que el tema le interesa. A menudo, las expresiones espontáneas se dan por una asociación nada clara para el entrevistador. Conviene repreguntar aquí para descubrir la relación y profundizar en el tema. Para prevenir el cortar en un momento inapropiado hay que ser flexible con el orden de temas del cuestionario o con el hilo preestablecido. El grado de flexibilidad depende de la experiencia del entrevistador: cuanto mejor conozca el cuestionario, más fácil será.

Lo mismo se puede decir de otras clases de conversación. La experiencia de la persona en el arte de conversar con niños tiene influencia sobre el desarrollo de la misma. La experiencia contribuye sobre todo, a la confianza en sí mismo del adulto y eso tiene efectos sobre el contacto con el niño. El adulto inseguro desprende una especie de distanciamiento hacia los seres que le rodean, incluyendo al niño. La falta de confianza lleva a centrarse sólo en las propias preocupaciones. Si deseas lograr una buena comunicación, debes centrarte en el otro. Además, para aquellos adultos que establecen contacto con los niños de forma fácil, el grado de experiencia cuenta menos.

La metacomunicación ayuda a superar la inseguridad. Una de las cosas negativas en la conversación es estar preguntándose si se hace bien. Eso lleva a la distracción. Y cuando pierdes el hilo y olvidas las preguntas, te pones nervioso tratando de recordar. Es aquí cuando la metacomunicación puede prestar la solución:

> **Nos lo estamos pasando tan bien hablando, que se me ha olvidado lo que te iba a preguntar. Veamos...**

BEST COPY AVAILABLE

Por este motivo, es bueno que antes de la conversación repases tus inseguridades para tratar de minimizarlas. Si estás nervioso, trata de compartirlo, para que el niño no crea que la tensión va contra él:

No he hecho muchas entrevistas, así que yo mismo estoy bastante nervioso.

Tengo muchas ganas de ayudarte. Has pasado por cosas muy malas, y quiero ayudarte y hacerlo bien.

Antes de la fase de finalización, es bueno recordar cuál era la pregunta más importante de la conversación. Si ésta no se ha tocado lo suficiente, es momento de volverlo a intentar en un marco metacomunicativo, es decir, dando a entender cuál es la pregunta más importante y que te gustaría una respuesta.

En realidad, mi pregunta más importante es qué te parece vivir aquí, y te estaría muy agradecido si me lo contestas antes de terminar la charla.

Lo que me parece más importante es lo que tú opinas de ti mismo después de todo lo pasado. Me alegraría que me lo contaras.

4.1.7 Finalización

También la finalización de una conversación requiere atención. Cortar abruptamente dará una sensación de insignificancia al 'preguntado' o puede generar la impresión de haber sido 'utilizado'.

Toda conversación crea un cierto tipo de tensión y hay que intentar que decrezca un poco al final de la charla. Por ello, al final de la conversación hay que considerar las emociones y preguntas que se han suscitado. Se trata de que el niño concluya la cita con una sensación positiva. Si no es así, no debe terminarse todavía la conversación.

Hay varias maneras de finalizar una conversación y distintos motivos que llevan al fin de la charla. Puede ser que el tema esté agotado, que el tiempo se haya acabado o que los interlocutores hayan perdido la motivación para seguir; la finalización debe tener en cuenta todo eso, y lo mejor es anunciarla previamente. Nuevamente, en el caso de niños pequeños esto es importante pues desconocen los códigos sociales empleados en las conversaciones.

Se puede finalizar la conversación anunciando que se ha terminado. Es el momento de aludir quizás a algunas cosas de la introducción.

Antes te he comentado que la entrevista duraría una hora, y la hora casi ha pasado, así que es el momento de ir terminando.

La finalización puede consistir en la evaluación de la conversación por parte de ambos interlocutores. Esto no siempre es fácil, y por ello es conveniente que el adulto empiece por resumir lo que le ha parecido la charla. Pero esto también transmite un tono que el niño puede emular, salvo que sea un niño tan seguro de sí mismo como para contradecirlo. Si el niño percibe inseguridad por parte del adulto, lo tendrá en cuenta enseguida, ya sea ocultando su opinión o precisamente exagerándola. Para evitarlo es conveniente adelantar a lo largo de la conversación algunas evaluaciones que permitan ser referidas al finalizar.

Ya has visto que me he alegrado muchas veces con lo que contabas...

Me he dado cuenta de que no siempre fue fácil para ti contar eso, pero...

Cuando el adulto resume brevemente la conversación, el niño comprende mejor su aportación al tema. Esto puede servir además para invitar al niño a que añada algo.

Hemos hablado sobre cómo te sientes en la escuela. Ahora sé que te gusta mucho la asignatura de 'Nuestro mundo', que tienes un amigo muy bueno en la clase y que tu 'seño' es un poco dura. Lo que más te gusta es ponerte con el ordenador, pero sólo te dejan media hora al día.

¿Qué más cosas quieres contar?

¿Qué preguntarías tú ahora si fueras el entrevistador?

Según tú, ¿qué crees que es importante que yo conozca de ti?

Al finalizar conviene recordar el motivo de la charla y lo que se va a hacer con la información recogida. También hay que aclarar si va a haber una continuación o no.

Me alegro tanto de que me lo hayas contado. Para mí es tan importante como para ti saber sumar y restar. La semana que viene te preguntaré cómo ha terminado, pues me gustaría saberlo.

Creo que hemos tenido una charla muy buena. Ahora sé por qué quieres tanto ir a ver a tus padres los fines de semana y cuáles son tus miedos. Eso no se lo voy a contar, porque me has dicho que no lo haga, pero quizá te guste que después del fin de semana te pregunte cómo te ha ido; entonces veremos si nuestro plan sirve de algo.

Es horrible tener miedo a los perros, pero al menos ya sabemos algo sobre lo que podemos hacer. Creo que será útil si tus padres también lo saben, pero puede que no. ¿Tú qué opinas?

El niño se ha emocionado durante la conversación y se ha esforzado en dar lo mejor, o bien ha sufrido tensiones porque la conversación no transcurrió como el niño hubiera deseado. Pero ha trabajado y por ello es importante agradecérselo. Debe ser un agradecimiento no sólo formal, porque le daría la sensación de 'haberse vendido'.

Realmente te quiero agradecer lo que me has contado, a pesar de que haya sido un poco raro y difícil contarme todo eso.

Gracias por dejarme ayudarte un poco.

¡Gracias por confiar en mí!

Además del agradecimiento, puede ser conveniente dar un premio o recuerdo. Para los niños pequeños esto será la señal de que su aportación ha sido apreciada o aprobada. Un dulce, pegatina o juguetito es algo muy apreciado por los pequeños. En el caso de los niños más mayores, confirmar su imagen de sí mismos es igual de trascendental.

¡Jo, menuda charla!, ¿eh? ¡Estoy tan orgulloso, lo hemos hecho los dos muy bien!

Ya hemos comentado que tras una difícil charla o tras haber estado sentados largo tiempo, para los niños es muy importante poder desahogarse y emprender una actividad física, por ejemplo columpiarse. Para el 'preguntado' suele ser agradable que cuando el entrevistador detiene la cinta, éste siga charlando un poco y proponga jugar a algo, beber algo o tomar alguna golosina. Tras la finalización de la entrevista es posible que el entrevistador entable conversación con otros adultos en el edificio. Hay que procurar que esto no suceda. El entrevistado adquiere la impresión de que se está hablando de él o ella. En este caso, se recomienda que se informe al niño de lo que se va a hablar con esos adultos.

Ahora me voy a ver a tu profesor para hablar con él sobre cuándo voy a entrevistar a los demás niños, pero no le voy a contar nada sobre nuestra charla.

Veo caminar allí a tu 'seño'. Voy a contarle que hemos terminado y que la charla ha estado muy bien, pero, claro, no le voy a contar de lo que hemos hablado.

Cuando lleguen tus padres, comentaré un momento nuestra charla, y tú puedes estar allí también.

En el caso de la charla asistencial se pueden emplear los mismos puntos para la finalización que para la entrevista, salvo que los premios no convienen en estos casos, aunque sí el agradecimiento. Esto último muchas veces es olvidado por los asistentes. Dar las gracias, por ejemplo, por la confianza otorgada, da un valor a la otra persona. La charla asistencial suele ser parte de una serie de charlas, por ello, al finalizar una charla, conviene indicar su continuidad, si es conocida. Esto puede conllevar que el asistente diga:

Voy a reflexionar bien sobre esto. Mañana te cuento lo que voy a hacer. ¿Vale?

4.2 Técnicas para preguntar

Existen diversas formas de pregunta: desde las cerradas hasta las abiertas, desde las sugestivas hasta las repreguntas. Los niños pequeños suelen estar menos inclinados a contestar preguntas. Prefieren comunicarse mediante los juegos, los cuen-

tos, completar adivinanzas o jugar con muñecos y coches. Por ello, hay que intentar usar otras formas además de la pregunta.

Por ejemplo, no:

¿Te gusta vivir aquí?

sino:

¿Hacemos como que tienes un hermanito? [...] ¿Cómo lo llamamos? [Nico] Cuenta qué le parece a Nico vivir en un internado.

Terminar una frase puede ser útil. El SCT, *Sentence Completion Test*, o el Test de Completar Frases, se basa en este principio.

¿Inventamos entre los dos un cuento? 'Erase una vez una niña que vivía en un internado y que quería...' [invitar de forma no verbal al niño a proseguir].

El niño sabe explicar cosas mediante el juego. La terapia del juego se basa en esto. Una investigación sobre abusos sexuales en niños empleó muñecos que se asemejaban anatómicamente a las personas. Los niños también nombran fácilmente a un animal por el que sienten afinidad; este animal podrá ser el personaje principal de un cuento y representar al niño. Cabe mencionar, sin embargo, que cada una de estas formas tiene sus riesgos. La forma verbal tiene el riesgo de que se generen respuestas socialmente deseadas, relatos fantásticos o mentiras. El riesgo de los juegos se halla, sobre todo, en la interpretación; y en ella se pueden cometer graves errores. De ahí la importancia de comprobar en cierto momento las interpretaciones con el niño.

Qué bien haber jugado con los osos, ¡si es que parecen de verdad! Se me ha ocurrido una idea. A un oso lo molestan todo el tiempo. ¿Acaso tienes un hermanito que se mete contigo?

Existen distintas clases de preguntas y antes de tratarlas, veámoslas en un cuadro.

TÉCNICAS PARA PREGUNTAR

1. Preguntas abiertas	Preguntas con un sinfín de posibles respuestas
2. Preguntas cerradas	Preguntas con un limitado número de respuestas
3. Repreguntas	Preguntas que recogen una observación
4. Preguntas sugestivas	Preguntas que sugieren una respuesta concreta
5. Preguntas múltiples	Preguntas que incluyen otras
6. Repetir preguntas	Repetir la pregunta, preferentemente en otros términos
7. Aclarar preguntas	Explicar la pregunta
8. Repetir respuestas	Repetir la respuesta en términos ligeramente distintos
9. Resumir respuestas	Resumir la respuesta
10. Preguntar resumiendo	Pregunta que es un resumen de lo que el otro ha dicho

Cuadro 8: Técnicas para preguntar

4.2.1 Preguntas abiertas y cerradas

Ya hemos mencionado varias veces que una pregunta puede dar lugar a cortas respuestas del tipo 'sí' o 'no' cuando induce a ello. A esto lo llamamos *pregunta cerrada.*

¿Lo has dibujado en casa?
Sí.

Tu 'seño', ¿es simpática?
Sí.

¿Te molesta la entrevista?
No.

Si deseas comunicarte con alguien u obtener información, deberás evitar las preguntas cerradas. Aunque una pregunta que comienza por 'Qué' parezca abierta, enseguida puede dar lugar a una respuesta corta. '¿Qué te parece esto?' 'Bien'. 'Estúpido'. Además, estas preguntas que comienzan por 'Qué' o 'Cómo' son difíciles para los más pequeños. Lo mismo vale para las que comienzan con 'Por qué'. Dan la sensación de pedir responsabilidades al otro, lo cual perjudica el tono de la conversación. Hechas a niños pequeños, estas preguntas darán muy poco de sí. Las

BEST COPY AVAILABLE

preguntas con 'Qué' y 'Por qué' no hay que hacerlas si el niño no se siente cómodo y motivado para la conversación, y tampoco si no tiene capacidad lingüística suficiente.

Por ejemplo, no:

¿Te gusta vivir en el internado?

o

¿Qué te parece vivir en el internado?

sino:

Cuéntame qué te parece vivir en el internado.

Para contestar una *pregunta abierta* hace falta un mínimo de confianza y la sensación de que lo que vas a contar es bien recibido. Por ello, al principio de la conversación pueden ser más adecuadas las preguntas cerradas, como por ejemplo preguntar por el nombre y la edad. Cuando el entrevistador se ha dejado ver un poco más, cuando está claro su objetivo y lo que desea del entrevistado, las preguntas abiertas podrán dar mucha información.

Cuéntame cómo era eso de mudarse.

¿Qué hacen los niños de vuestra escuela cuando se incordian entre ellos?

Los niños de talante 'cerrado' se arreglarán mejor con preguntas cerradas, al menos al principio. Pero recuerde que las preguntas cerradas dan menos información y pueden provocar malentendidos. Dependiendo del motivo de la cerrazón, se tendrá que trabajar más o menos el aspecto de la confianza, o se tendrá que aproximar un tema partiendo de los 'hechos' antes de hacer preguntas sobre las experiencias. Las preguntas cerradas pueden ser útiles en el caso de niños pequeños, para alternar las preguntas abiertas y para comprobar si el niño ha comprendido bien, o para pedir ulteriores detalles. Los niños pequeños son precisos en la narración libre, pero dan pocos detalles de forma espontánea. Estos se obtendrán con las repreguntas.

4.2.2 Repreguntar

Si la historia del entrevistado contiene imprecisiones, será posible hacer más preguntas para indagar o terminar de aclarar las cosas. Esto lo denominamos repre-

guntar, es decir, continuar preguntando. A veces pensamos demasiado deprisa que hemos entendido la respuesta, sin tener en cuenta el alcance de lo dicho. Sólo mediante las repreguntas obtendremos una adecuada visión de lo que verdaderamente piensa la otra persona.

Distintas personas dan distintos significados a la misma palabra. En la conversación, corremos el riesgo de implantar nuestra propia idea y errar por completo. Las repreguntas dan la oportunidad de conseguir, por un lado, información más profunda, y por otro, controlar que realmente estamos entendiendo lo que nos dicen.

> ***¿Se meten contigo a veces, te molestan?*** **Esto es una pregunta cerrada. El riesgo de obtener por respuesta un simple 'sí' o 'no' es alto. Así, nunca sabrás realmente qué significa 'molestar' para el niño. El niño puede avergonzarse de que se metan con él, y con esa clase de pregunta es más fácil cerrarse que abrirse. La pregunta abierta y la repregunta brindan la ocasión para comprender mejor lo que este asunto significa para el niño. Los conflictos se dan en todos los colegios, todos los niños los conocen o los han oído, pero no todos entienden lo mismo ni experimentan lo mismo cuando eso sucede.**
>
> ***¿Qué opinas de eso de que se metan contigo? [...] ¿Quiénes lo hacen en tu escuela? [...] ¿También te sucede a ti? [...] ¿Qué sientes cuando te molestan?***

Se pueden hacer repreguntas de distintas maneras. Al repreguntar es importante expresar la relación con el 'preguntado' y la relevancia del tema. Las típicas preguntas '¿A qué viene eso?' o '¿Pero por qué?' son formas de repregunta, pero no ayudan mucho a que el 'preguntado' comprenda lo que se quiere de él. También suena muy paternalista. Es mejor dar a entender algo con la repregunta.

> **Dices que [...], ¿pero quieres decir que eso a ti no te gusta?**

La repregunta ayuda a profundizar en el tema. Principalmente consiste en estimular a seguir hablando sobre una expresión o palabra, para poder aclararla bien.

> ***Simplemente me gusta la escuela.***
> *¿Te gusta?*

Bueno, hay muchos niños y da gusto jugar y aprendes a escribir.

¿Te gusta que haya muchos niños?

Sí.

Y cuando hay pocos niños, ¿qué?

Entonces es como en mi casa, que nunca puedes jugar de verdad.

¡Me parece que te gusta mucho jugar a ti! ¿A qué te gusta jugar?

Este ejemplo ha sido elegido para clarificar la idea de 'me gusta'. Podría haber sido una conversación muy distinta si se hubiese elegido el aclarar o indagar sobre 'niños', 'aprender' o 'colegio'.

También se puede repreguntar de forma no verbal, por ejemplo, mirando interesadamente o asintiendo con la cabeza cuando el niño habla del tema que se desea conocer. Se puede repreguntar por algún rasgo general o por algún detalle poco claro. A veces los dos son importantes, y conviene apuntarse una palabra clave para volver a ella un poco más tarde. Asimismo se puede recurrir a la metacomunicación.

Ahora me estás contando lo que opinas de que el profesor siempre escucha a los chicos, de eso quiero saber más. También dices que habla tan alto, y de eso quiero saber algo también, aunque más tarde. Así pues, cuenta, dices que el profesor siempre escucha a los chicos. ¿Quieres decir que escucha más a los chicos que a las chicas?

También se puede repreguntar sobre expresiones no verbales.

¿Qué te parece venir aquí?

[el niño ríe]

Veo que te ríes.

Sí, me gusta muchísimo venir aquí. Alguien que escucha con tranquilidad todo lo que yo tengo que contar y eso.

4.2.3 Preguntas sugestivas

Las preguntas sugestivas permiten conocer la opinión de quien pregunta, y pueden conllevar un juicio de valor. Por ello, existe mayor riesgo de respuestas socialmente deseables, o justo lo contrario: no contestar lo que se siente sino lo contra-

rio de lo que el entrevistador desea que se conteste. Por ejemplo, se considera sugestivo: '¿A que te gusta esto?' Además, el tono al preguntar revela lo que el entrevistador considera bueno y malo, lo que aprobaría y lo que no.

Pero una pregunta sugestiva también puede evitar las respuestas socialmente deseables. En lugar de decir: '¿Has robado alguna vez?', decir: '¿Te acuerdas de cuándo robaste algo por primera vez?' Sin embargo, hacer preguntas sugestivas sólo tiene sentido cuando se está completamente seguro de que la sugestión es apropiada. Puede ser el caso de algo que ya se haya dicho antes en la conversación o cuando se trata de reglas universalmente vigentes. Se recomienda pues la precaución, ya que existen casos que son excepciones a las reglas y es fácil caer en una interpretación errónea.

Los niños pequeños y los menos dotados, son especialmente susceptibles a las preguntas sugestivas. Deben evitarse o asegurarse antes de hacerlas. En el capítulo 2 hemos indicado que los niños hasta unos ocho años de edad son sensibles a las preguntas sugestivas, sobre todo cuando se trata de detalles y características de personas, y no de hechos en general. Las preguntas sugestivas pueden, cuando el adulto está seguro de su intención, tener un efecto de apoyo, dando al niño la sensación de ser comprendido.

Veo que sonríes a Mónica. ¿A que te gusta eso, eh, jugar con Mónica?

4.2.4 Preguntas múltiples

Las preguntas múltiples, complejas, contienen más de una pregunta. La respuesta a la pregunta es difícil, así como la interpretación de la respuesta, pues es posible no saber con seguridad cuál de las preguntas fue contestada.

Ejemplo:

¿Te gusta más jugar con Jonás o con Héctor, o no te gusta nada jugar con otros?

No.

En este ejemplo, no se sabe a qué pregunta se refiere la respuesta.

Se recomienda hacer preguntas simples. Los niños pequeños tienen grandes problemas con las preguntas múltiples. No saben reaccionar y suponen que el adulto ya les entenderá. Sólo contestarán la pregunta que ellos mismos hayan compren-

dido. Mediante las preguntas, el 'preguntador' debe evitar esto. Además, estas situaciones producen inseguridad en ambos interlocutores. Esto no quita que con humor, se pueda solucionar una situación semejante.

> **No comprendo tu respuesta, pero claro, ¡no tendría que hacerte tantas preguntas a la vez!**

Cuando las preguntas se hacen más complejas o no conectan con el vocabulario y experiencias del niño, se incrementa la literalidad de los enunciados. El adulto que ve que no se le está comprendiendo, se puede asustar y optar por las preguntas cerradas u otras aún más complejas.

Y, esto, ¿con qué juegas en el parque?
Humm, con las bicis o, humm, la cuerda o, humm...
¿Qué te gusta de la bici?
Ir en bici.
Ya.
Sí.
¿Y sabes montar bien en bici?
Sí.
¿Dónde lo has aprendido?
Lo normal, yo solo.
¿Tu mismo?
Sí.
¿Y lo has aprendido en la escuela o en casa?
En casa.
En casa...
Con dos ruedas.
Con dos ruedas, eso lo has aprendido en casa, ¿y quién te enseñó?
Yo...
Tú.

4.2.5 Repetir o aclarar la pregunta

Dado que los más pequeños no suelen contestar o se distraen con su actividad, los adultos tienden a pensar muchas veces que no han oído la pregunta. Sin embargo,

no suele ser cuestión de 'oír' sino de 'percibir' (debido a la selección de la amígdala del cerebro). Repetir una pregunta no sirve de mucho. Reformular la pregunta puede ser útil, pero si sucede muchas veces, será mejor retornar al objetivo de la charla y pedir la cooperación.

¿Se meten mucho unos niños con otros en la clase?

[Silencio; parece que el niño no ha oído la pregunta]

Quizás no me has oído. Pero lo quiero saber de verdad, así que preguntaré de nuevo cómo está eso de los conflictos en la clase. ¿Me lo quieres contar?

¿Estás seguro de que sabes jugar y hablar a la vez? Porque a veces parece que no te das cuenta cuando pregunto algo, y de verdad que quisiera mucho saber esas cosas.

Para un segundo, porque no sé si me has oído, es que quiero saber tu respuesta. Escucha...

También es posible que el comportamiento del niño evidencie que no ha entendido en absoluto la pregunta, por ejemplo, con las expresiones '...humm...'. Es recomendable repetir la pregunta y no pasarla por alto, como en el ejemplo que sigue:

Sí. ¿Y qué te parece?

Bien.

¿Sí? ¿Y qué te parece bien?

...Humm...

Veo que estás pensando mucho. ¿Es una pregunta difícil?

Sí.

Bueno, esto... Bueno, dejaremos esta pregunta, ¿vale?

Vale.

Cuando la pregunta es difícil, no significa que no pueda ser respondida por el niño, sino que la formulación tiene que acercarse más a su vocabulario y a su experiencia.

¿Tuviste algo que ver con la decisión de alejarte de casa?
Humm... no me acuerdo.

Se podría aclarar la pregunta, haciéndola más concreta:

¿Alguien te ha preguntado si querías irte con la familia Martínez?
Sí, mi madre.

También se puede iniciar un asunto de forma concreta, para luego llegar a la pregunta propiamente dicha.

¿Con quién saltas?
Con dos niños.
¿Y qué niños son esos?
Humm.
Sí, sí. ¿Y cómo lo hacéis?
Uno se pone a girar y otro se pone a saltar, por turnos.

4.2.6 Repetir o resumir la respuesta

Repetir con las propias palabras lo que el otro ha contestado a la pregunta estimula la continuidad del asunto. Lo mismo vale para los típicos 'humm, humm'. Se suele usar cuando el tema es importante o cuando la respuesta no es del todo clara. Asimismo se puede resumir la respuesta. Estas técnicas incentivan la prosecución de la charla.

¿Dices que tu madre está enferma desde hace tiempo?

Si he comprendido bien, tú crees que Diego se mete contigo porque tu madre ha muerto.

Es una forma sutil de indicarle al otro que siga hablando. Sin embargo, para los niños pequeños esto puede parecer 'aburrido'. Hasta los diez años esta técnica no es recomendable y se deberían emplear comentarios más directos, como un amistoso 'Cuéntame más cosas...'. Los niños pequeños necesitan más indicaciones abiertamente metacomunicativas para poder seguir el hilo de la conversación.

126

4.2.7 Preguntar resumiendo

El adulto que pregunta resumiendo expresa con brevedad el núcleo de lo que el otro ha contestado. El adulto no añade nada, pero saca el hilo conductor de la conversación.

Resumir bien supone:
- mostrar el núcleo;
- ser breve;
- emplear las palabras del niño.

Mediante el resumen, el adulto puede:
- hacer ver que está escuchando atentamente;
- comprobar que lo ha entendido bien;
- dirigir la atención hacia puntos importantes;
- crear orden en un relato confuso.

También al final de la charla se suele usar el resumen. Aquí no se trata de resumir repreguntando, sino de finalizar. Los niños hasta los diez años apenas reaccionan con esta técnica y se confunden porque se requiere un nivel de abstracción que el niño posiblemente no sabe aún manejar.

4.3 La vivencia

Para el entrevistador, el asistente y el educador que desean conocer la vivencia del niño sobre un tema, la pregunta por excelencia es: ¿Qué siente el niño? El entrevistador se pone a hablar con el niño para descubrir su postura, opinión y sentimientos. El entrevistador quiere saber lo que el niño piensa, siente y opina.

En la conversación, la vivencia del niño respecto a ciertos temas es muy importante. Es el caso cuando le preguntamos por su experiencia directa con la asistencia que recibe o lo que vive en el colegio. También interviene cuando hablamos con ellos de temas difíciles, como es el caso de las conversaciones asistenciales; también aquí la vivencia del niño en relación al tema es el punto central.

Aquello que el niño cuenta como su verdad es aceptado por el entrevistador. El relato del niño no se pone en duda. Esto significa que se debe hacer especial hin-

capié en la sinceridad del niño y motivarle en ese sentido, para obtener de él una información fidedigna.

> **Espero que prestes atención y digas de verdad lo que sientes, porque quiero saber de verdad lo que opinas. De otra forma, tendré información falsa y puede que entonces tenga ideas equivocadas sobre los niños.**

En este ejemplo no se pide sinceridad, sino que se presupone. Es una diferencia importante. Si alguien de entrada no confía en ti, será muy molesto empezar. En el ejemplo, no se hace tanto una llamada a la sinceridad sino a una relación de trabajo seria durante la entrevista.

En el caso de que la sinceridad del niño sea manifiesta, todavía se puede invocar más la actitud seria durante la charla.

> **Sé sincero, aunque no quieras contarlo todo. Intenta informarme de lo que sepas. A mí no me importa que te guardes cosas, seguro que tienes tus razones, pero quiero saber cuándo no lo quieres decir. Di simplemente, 'de eso prefiero no hablar'.**

Lo mismo se aplica en el caso de un niño del que se sabe que no siempre es sincero; también aquí se enfatizará el que tenga una actitud seria durante la conversación.

> **Ya sabes que yo sé que tú no siempre eres sincero, pero también sé que te gustaría serlo. Si quieres que te ayude, necesito saber la verdad, pues si no, no te podré ayudar bien. Por ejemplo, si tienes problemas con los deberes, es mejor decirlo. Si no, pensaré: bueno, eso va de maravilla, y luego nos asustaremos mucho si te dan un insuficiente.**

En la entrevista, es el entrevistador quien hace las preguntas, escucha, repregunta y resume de vez en cuando. El 'preguntado' contesta las preguntas y se deja llevar por el entrevistador a través de la conversación. En la charla asistencial, la situación no es muy distinta en un principio. El asistente necesita información para ajustar su ayuda al niño, sin olvidar que el dejar hablar ya constituye en sí mismo una forma de ayuda. La respuesta es la primera meta a alcanzar. La responsabilidad de la conversación recae casi siempre en el adulto y no en el niño. Esto se da

por sentado en el caso de la entrevista, donde el adulto busca información, pero incluso ocurre en el caso de la charla asistencial, a pesar de que en ese caso, un tono de igualdad sería más provechoso. Incluso cuando la iniciativa de la charla proviene del niño, es el adulto el que asume la responsabilidad. Lo contrario es deseable: si el niño inicia una conversación, dejar que sea él el que tenga la responsabilidad. Al sentir esa corresponsabilidad en la conversación, será mejor interlocutor.

4.4 Lenguaje corporal

El lenguaje es lo que distingue al ser humano de las demás especies y se trata de un elemento esencial. Sin embargo, se observa que la comunicación no verbal es enormemente determinante para el desarrollo de la comunicación. Tendemos a centrarnos en la comunicación verbal, pero es obvio que la comunicación no verbal es mucho más fidedigna. Si se desea establecer una buena relación, las formas de comunicación verbal y no verbal deberán coincidir. Si el 'preguntador', recostado en la silla y con cara indiferente dice: 'Quiero saber lo que piensas de este tema', no dará la impresión de estar muy interesado ni de ser muy confiable. Aunque el niño llegue a responderle verbalmente, la respuesta seguramente será poco interesante y hasta poco creíble. Los niños pequeños reaccionan más ante expresiones no verbales, e incluso pueden llegar a negar la expresión verbal, si ambas formas no coinciden. Para lograr que el lenguaje corporal coincida con lo que se quiere decir, el entrevistador debe haberse preparado bien mentalmente (véase también 4.1.1).

4.4.1 Postura corporal

Una buena postura corporal puede enfatizar la pregunta. La postura dirigida hacia el otro (un poco inclinado hacia delante, buscando el contacto ocular, sin cruzar los brazos) emite un mensaje: 'estoy interesado y soy todo oídos'. También la postura del niño da información sobre cómo experimenta la charla.

Hemos dicho que los adultos necesitan el contacto ocular para cerciorarse de que el otro está escuchando. Los niños pequeños, en cambio, no lo necesitan, y niños inmigrantes pueden incluso hasta encontrarlo irrespetuoso hacia los adultos (véase 3.3.3).

Los movimientos del cuerpo dan información a los interlocutores: cambiar la forma de sentarse da la impresión de que algo está durando demasiado, asentir con la cabeza confirma lo que se está diciendo. Los gestos pueden subrayar una cosa que se ha dicho.

La actividad es importante, sobre todo para los niños pequeños, pues reduce la tensión de la conversación; pero también puede distraer, y por tanto, habrá que encontrar el punto medio. Algunos movimientos pueden resultar irritantes, como por ejemplo, tamborilear con los dedos o girar los pulgares. Sin embargo, los pequeños necesitarán, indiscutiblemente, moverse si han estado sentados durante largo rato, y poder liberar así su tensión corporal.

4.4.2 Uso de la voz

El sentido de una frase depende ampliamente del tono con que se pronuncia. Los franceses lo expresan con el dicho: '*C'est le ton qui fait la musique*'. Con la entonación se puede expresar la emoción, opinión o expectativa. La misma palabra se puede modificar con el tono y adquirir otro significado. Se habla de significados emocionales. Por ejemplo, la frase *El sol brilla*, puede expresar decepción, tristeza, alegría, asombro, irritación, goce o envidia. En otros idiomas la entonación puede dar resultados muy diversos: según la entonación: '*chi*' significa 'chica' o 'cerdo' en vietnamita.

Alguien que se va a dedicar a hablar con niños debería informarse sobre las entonaciones que su voz produce y sobre las impresiones que transmite.

Al margen de ello, el énfasis en una palabra puede dar mayor relieve a la misma dentro de la frase; según qué palabra se enfatiza el significado varía. La frase *¿Pero me estás escuchando?*, puede poner el énfasis en 'escuchando', y el significado es distinto que si lo lleva en 'pero' o en 'me'. La escala de significados emocionales va desde el asombro hasta la acusación.

El significado de una frase se puede modificar a través de: *el énfasis, el volumen, la articulación, el ritmo, la melodía, las expresiones de apoyo y la respiración.*

El volumen y la articulación (la pronunciación) influyen en la inteligibilidad de la frase; un volumen menor al final de la frase indica al otro que le ha llegado el turno para hablar.

130

El ritmo apropiado para preguntar es más bien lento que rápido:

- da tiempo para que se procese la pregunta;
- inspira tranquilidad;
- el que habla deprisa, da la sensación de no querer que se le interrumpa;
- el que habla lento, da la sensación al otro de que puede intervenir;
- al lentificar el final de la pregunta, el entrevistador da a entender que termina su turno.

Por todo ello, es mejor preguntar poco y pausadamente para que la información que el entrevistado nos dé sea óptima. Las pausas en las frases, el dejar que las palabras floten un instante en el aire, el enfatizar lo que convenga, dan la impresión de que se desea una comunicación esmerada. Y eso es muy deseable en los intercambios.

Citar el nombre del entrevistado durante la conversación da la sensación de que te implicas con el otro, de que existe una relación y un interés por la persona.

Una voz que suena melodiosa despertará más interés que una voz monótona. La calidez de la voz procede del color tonal de la voz y estimulará el contacto, al igual que mostrar una cálida simpatía ayudará también al buen ambiente comunicativo.

Cada uno tiene sus propias expresiones o coletillas al hablar; sin embargo, pueden a veces irritar y dan poca información. Es mejor evitarlas. Los púberes las emplean muchísimo, pues con ello indican a qué subcultura pertenecen.

La respiración es uno de los aspectos no verbales más importantes del cuál se deduce si alguien desea decir algo. Fíjate en si tu interlocutor respira hondo, e intenta tenerle en cuenta:

> **Creo que quieres decir algo. ¿Es cierto? No hay problema, me espero, ya me acordaré donde me quedé.**

4.5 Actitud general

Resumiremos aquí unos cuantos puntos generales. Para empezar, es importante tener una actitud cálida y respetuosa hacia el niño. En segundo lugar, es impor-

tante ayudar al niño para que la conversación se desarrolle de forma satisfactoria tanto para el niño como para el adulto. Al niño pequeño le faltan datos sobre los códigos sociales, base de las conversaciones, y necesita aclaraciones. En tercer lugar, es importante mantener la actitud fundamental de la conversación: que la información pueda fluir correctamente del niño y no sólo del adulto. Por todo ello, interesa repasar la propia actitud, discutirla y afinarla cada vez más.

DESEAMOS QUE EN LA CONVERSACIÓN EL NIÑO SE EXPRESE Y SE SIENTA FUERTE. ESTO SÓLO ES POSIBLE SI LOS ADULTOS ACTÚAN MODESTAMENTE.

Jennings (1982) ha establecido una lista de comprobaciones de 24 puntos que intervienen en las conversaciones y entrevistas con niños. Dedica mucha atención al autoexamen del entrevistador y a su actitud. Esta lista se encuentra en el anexo II.

Se considera importante seguir al niño y respetarlo en sus deseos. Esto no menoscaba que se le presione en algunos momentos decisivos. Especialmente cuando tratamos temas delicados, esta leve presión puede ser beneficiosa ya que le da a entender al niño que su relato es realmente bienvenido e interesante. Evidentemente, si el niño no quiere hablar, se le ha de respetar.

132

Capítulo cinco

La conversación según la edad

Para terminar este libro sobre la conversación con niños de cuatro a doce años, se aplicará ahora el contenido de los capítulos precedentes a los rasgos de la conversación en función de la edad. En el anexo I se muestra un breve resumen: características de la conversación según edades y según los distintos aspectos de la conversación, como la metacomunicación y la motivación para una conversación.

5.1 Calcular la edad mental de un niño

Para poder aplicar la mejor técnica de conversación y poder conectar con el niño, es necesaria una valoración a 'grosso modo' de la edad mental del niño.

No es el objetivo de este trabajo realizar una investigación psicológica del niño antes de la entrevista o charla; pero sí es importante que en función de algunos puntos, obtengamos una idea de su edad mental, para ajustar la forma de conversar. Según las características de las fases indicadas en el capítulo 2 y según las habilidades de las distintas edades, se puede intentar una valoración de la edad mental. No se debe sobrevalorar este aspecto y nunca debe ser empleado como criterio diagnóstico; sólo sirve para conectar con el niño e intentar reducir ciertos fallos relacionados con la edad del niño.

Ni siquiera las observaciones y posibles charlas de los asistentes con el niño, previas a la conversación, pueden ser consideradas definitorias si bien, aparte de la edad cronológica del niño, nos van a dar alguna pista. 'Algo' es mejor que 'nada'. La ventaja es que estaremos menos dependientes de las aptitudes del niño. El niño dotado será intelectualmente mayor que su edad cronológica, y un niño menos dotado, menor.

Las aptitudes no sólo se emplean en capacidades intelectuales, sino también –y sobre todo– en el interés del niño por ciertos temas. Un niño que juega como loco a las canicas –al margen de la edad según el calendario– tendrá una edad mental, en principio, inferior a los trece años. Un niño interesado en la historia de la formación del mundo –también al margen de su edad cronológica– indica que su edad mental es mayor de trece años.

Cuando se conoce al niño, será práctico anotar su posible edad mental en función de las características referidas. Aunque un profesor dispone de mucha más información que el entrevistador, también éste deberá tener cuidado de no sobrevalorar la supuesta edad mental; de otro modo, sin el juicio de un experto, correremos el riesgo de estigmatizar al niño. El objetivo debe ser recordado: se trata tan sólo de una valoración rudimentaria para definir un poco el marco de la conversación. Las características del capítulo 2 y los ejemplos ilustrativos ofrecidos serán una ayuda para esta tarea.

Cuando no se conoce al niño ni su edad mental, para establecerla, se puede pedir información a los asistentes, basándose en los rasgos típicos de cada edad mental. Si no es posible manejar datos previos ni se conoce al niño, unas cuantas preguntas introductoras ayudarán; pero antes de ello hay que presentarse y explicar cuál es el objetivo. Además, la edad mental puede variar según los temas. Por ejemplo, un niño puede tener un nivel lingüístico de seis años y un nivel cognitivo general de cuatro.

Anteriormente hemos tratado los aspectos de la conversación en general, y con niños pequeños en particular. Para terminar ordenamos por puntos algunos elementos de la conversación con niños según las edades. No indicaremos las cosas de validez general para todas las edades, como las características de la buena conversación, las condiciones de la comunicación y las de la metacomunicación (véase capítulo 3). Tampoco prestaremos atención a la estructura de la conversación y a las técnicas (véase capítulo 4). Nos limitaremos a los elementos específicos de la edad de la conversación.

5.2 La conversación con niños de cuatro a seis años

1 ***Metacomunicación***

- Al desconocer el niño los códigos sociales, es muy importante explicar el marco de la conversación.
- El niño debe saber que lo que interesa en la charla es la opinión verídica, y no la fantasía.
- El niño debe saber que si el adulto le pregunta, es porque no sabe. El principio de la interactividad es desconocido para el niño.
- Hacer uso extensivo de la metacomunicación. Entre otras cosas, para aclarar si la charla transcurre positivamente; para estimular las respuestas interesantes del niño; para hacer saber al niño las repercusiones de lo que dice; para estimular su autoconfianza.

2 ***Forma de la conversación***

- Combinar el juego y la charla; intentar sumarse a la actividad del niño o iniciar una nueva actividad.
- Alternar breves charlas de 10 a 15 minutos con juegos, aumentando la duración total.
- Jugar con aspectos no verbales, cuentos o adivinanzas que completen frases. Metáforas no verbales, como jugar a muñecas, cochecitos o teatro de marionetas.
- Emplear a miembros de la familia en los cuentos. Mejor, por ejemplo, un hermanito (inventado) que un amiguito (inventado).
- Si el niño se cansa, seguir con la actividad, pero cesar la charla para continuar más tarde.
- No estar sentados y quietos demasiado tiempo. Esto genera tensión; el movimiento la disminuye.

3 ***Aspecto verbal***

- Usar un lenguaje corto y concreto. No emplear palabras difíciles.
- Ayudar a expresarse a los niños cuando buscan palabras, pero preguntar siempre si la sugerencia concuerda. El niño por sí mismo no discutirá la forma dada por el adulto, pero debe ser invitado a ello.

4 ***Aspecto no verbal***

- Usar mucho la comunicación no verbal, empleando objetos o expresándose mediante el lenguaje corporal.

5 ***Técnicas de preguntas***

- Alternar preguntas abiertas con cerradas.
- Evitar las preguntas cerradas para la cuestión central, emplearlas más bien para completar, repreguntar detalles y para controlar si se está interpretando bien el relato. Por ejemplo, preguntar si lo que el niño cuenta de su hermanito imaginario también corresponde consigo mismo.
- Evitar las preguntas sugestivas, salvo cuando exista la certeza de que se está interpretando bien lo que el niño piensa.
- Preguntar sobre hechos en sentido espacial (dónde estabas, qué aspecto tenía el cuarto), más que temporal (cuándo fue).
- Preguntas abiertas para la línea general de un hecho, repreguntar por detalles.
- Repreguntar en sentido espacial, no temporal por hechos.
- Repetir preguntas de forma variada. No preguntar resumiendo.

6 ***Motivación***

- Elaborar cuidadosamente la motivación para la charla.
- Vigilar el grado de participación del niño en la conversación y su relevancia.
- Los niños pequeños se guían moralmente en función del premio y del castigo. El premio es la señal de que algo está bien. A una edad mayor, esto significaría que compras al niño, pero para los más pequeños significa un premio por el buen comportamiento del niño al participar en la charla. El premio puede ser material (dulce, juguete, refresco), pero también inmaterial (dar aprobación).
- Adaptar la finalización de la charla según la curva de atención del niño.

5.3 La conversación con niños de seis a ocho años

1 ***Metacomunicación***

- Explicar el marco de la conversación sigue siendo muy importante, al desconocer el niño los códigos sociales.
- El niño debe saber que lo que interesa en la charla es la opinión verídica, y no la fantasía.

- Hacer uso extensivo de la metacomunicación. Entre otras cosas, para aclarar si la charla transcurre positivamente; para estimular las respuestas interesantes del niño; para hacer saber al niño los efectos de lo que dice; para confirmar que el niño está siguiendo los códigos de la charla; para estimular su autoconfianza.

2 ***Forma de la conversación***

- Combinar el juego y la charla. Actividades que incluyan movimiento.
- Alternar breves charlas de 15 a 20 minutos con juegos.
- Usar comunicación verbal: cuentos o adivinanzas que completen frases.
- Emplear a amigos y amigas (imaginarios) en los cuentos antes que a miembros de la familia.
- No estar sentados y quietos demasiado tiempo. Esto genera tensión; el movimiento la disminuye.

3 ***Aspecto verbal***

- Usar un lenguaje corto y concreto. No emplear palabras difíciles.

4 ***Aspecto no verbal***

- Usar mucho la comunicación no verbal, sobre todo mediante el lenguaje corporal.

5 ***Técnicas de preguntas***

- Evitar las preguntas cerradas, emplearlas más bien para controlar si se está interpretando bien el relato. Por ejemplo, preguntar si lo que el niño cuenta de su amiguito imaginario también corresponde consigo mismo.
- Evitar las preguntas sugestivas.
- Utilizar preguntas abiertas para la línea general de un hecho y para otros asuntos menores. Repreguntar los detalles.
- Preguntar sobre hechos más en sentido espacial que temporal.
- Repetir preguntas de forma variada. No preguntar resumiendo.

6 ***Motivación***

- Elaborar cuidadosamente la motivación para la charla.
- Vigilar el grado de participación de niño en la conversación y su relevancia. Los niños de esta edad también se guían moralmente en función del premio y

del castigo: el premio es la señal de que algo está bien. A una edad mayor esto significaría que compras al niño, pero para los más pequeños significa un premio por el buen comportamiento del niño al participar en la charla. El premio puede ser material (dulce, juguete, refresco), pero también inmaterial (dar aprobación).

- Adaptar la finalización de la charla al momento en que se considere que el tema ha sido tratado suficientemente.

5.4 La conversación con niños de ocho a diez años

1 ***Metacomunicación***

- El marco de la conversación ya suele estar claro para esta edad, y bastará indicar el motivo y el marco general de la charla.
- Hacer uso extensivo de la metacomunicación. Sobre todo para estimular las respuestas interesantes del niño y para estimular su autoconfianza.

2 ***Forma de la conversación***

- Alternar a veces el juego y la charla, sobre todo actividades con movimiento.
- Duración de la charla en condiciones favorables: de 30 a 45 minutos.
- Emplear la comunicación indirecta, pedir la opinión preguntando qué pensarían sus amiguitos o amiguitas (de verdad).

3 ***Aspecto verbal***

- Lenguaje concreto. Explicar conceptos difíciles.

4 ***Aspecto no verbal***

- Utlilizar sobre todo el lenguaje corporal.

5 ***Técnicas de preguntas***

- Alternar las preguntas cerradas con las abiertas, repreguntar ampliamente.
- Evitar las preguntas sugestivas.
- Intentar evitar activamente las respuestas socialmente deseables.
- Repreguntar sobre hechos en sentido espacial o temporal.
- Preguntar resumiendo para mantener la estructura de la conversación.

6 ***Motivación***

- Controlar la motivación durante la charla.
- Vigilar el grado de participación del niño en la conversación y su relevancia. Los niños de ocho años y más mayores se guían moralmente en función de los códigos sociales. Para saber si es bueno participar en una conversación, necesitan saber qué reglas se aplican, es decir, lo que socialmente se espera de ellos. Esto permite que elementos como la sinceridad, dar la propia opinión y similares, se expliquen como socialmente deseables. Son también receptivos al premio material o inmaterial.
- Adaptar la finalización de la charla al momento en que se considere que el tema ha sido tratado suficientemente.

5.5 La conversación con niños de diez a doce años

1 ***Metacomunicación***

- Los niños ya entienden muchos marcos de conversación, y bastará indicar el motivo y códigos generales de la charla.
- Metacomunicación, pero menos; sobre todo para dar a entender el aprecio por la aportación a la charla.

2 ***Forma de la conversación***

- Hablar.
- Duración de la charla en condiciones favorables: hasta una hora.
- A veces dejar participar a un compañero de su edad.

3 ***Aspecto verbal***

- Lenguaje concreto y abstracto. Explicar conceptos difíciles.

4 ***Aspecto no verbal***

- Utilizar sobre todo el lenguaje corporal.

5 ***Técnicas de preguntas***

- Preguntas abiertas, mayor libertad para la libre exposición por parte del niño, pero teniendo en cuenta que puede incluir errores. Explicar a través de la metacomunicación que de lo que se trata es de ser sincero.

- Repreguntar con preguntas abiertas; las preguntas cerradas sólo son necesarias al principio y para controlar la interpretación.
- Usar las preguntas sugestivas sólo de forma controlada, para evitar respuestas socialmente deseables. Por ejemplo, preguntar: '¿No me estarás contestando lo que crees que yo deseo escuchar?' Y no: '¿A que no te gusta la escuela?'
- Repreguntar sobre hechos en sentido espacial o temporal.
- Preguntar resumiendo para mantener la estructura de la conversación.

6 ***Motivación***

- Mencionar la motivación antes, pero no durante la charla. El niño se siente ahora claramente corresponsable de la charla.
- Los niños de diez años y más, se guían moralmente en función de la idea de ser un 'buen niño'. Aunque como adultos nos sentiríamos manipulados, los niños de esta edad sienten como algo importante saber la opinión de la sociedad y de sus compañeros sobre un niño que participa en tal conversación. El premio material es menos importante, aunque se aprecia; les gusta tomar algún refresco o dulce al terminar. El premio inmaterial es muy importante a esta edad. En particular, la aprobación de los adultos tiene un gran peso a esta edad.
- Adaptar la finalización al tiempo y al tema.

Epílogo

Hemos llegado al final del libro *¿Me escuchas?* Esperamos haber creado un marco para que los adultos puedan conversar con los niños, y que a la vez haga justicia a las posibilidades de los interlocutores.

Además del conocimiento científico y de la experiencia, el respeto por la idiosincrasia del niño ha sido nuestro guía. Cuando los niños se sienten respetados y tomados en serio, están bien dispuestos a hablar con los adultos.

Cuando estos niños llegan a adultos, comprendemos que sus problemas tienen que ver con lo que sucedió en su juventud. Sería bueno que, como adultos, nos diéramos cuenta de que cuando a los niños les damos una oportunidad de expresarse, les estamos dando la posibilidad de ahorrarse mucho sufrimiento. Cuántas veces no suspiran los adultos:

¡Ojalá me hubiera escuchando alguien antes!

ANEXO I

Características de la conversación según la edad

	4 a 6 años	6 a 8 años
Metacomunicación	• explicar el marco de la conversación • acentuar que su opinión es importante • uso extensivo de la metacomunicación	• explicar el marco de la conversación • acentuar que su opinión es importante • uso extensivo de la metacomunicación
Forma de la conversación	• combinar el juego y la charla • charlas de 10 a 15 minutos • jugar con aspectos no verbales • emplear a miembros de la familia en ejemplos • si el niño se cansa, reanudar el juego • no estar sentados y quietos demasiado tiempo	• combinar el juego y la charla • breves charlas de 15 a 20 minutos • usar comunicación verbal • emplear a amigos o amigas como ejemplos • no estar sentados y quietos demasiado tiempo
Aspecto verbal	• lenguaje corto y concreto, no emplear palabras difíciles • ayudar a expresarse	• lenguaje corto y concreto, no emplear palabras difíciles
Aspecto no verbal	• mucha comunicación no verbal	• comunicación no verbal
Técnicas de preguntas	• preguntas abiertas y cerradas • evitar las preguntas cerradas para la cuestión central • evitar las preguntas sugestivas • preguntas abiertas para la línea general de un hecho, repreguntar por detalles • preguntar sobre hechos en sentido espacial • repetir preguntas de forma variada, no preguntar resumiendo	• evitar las preguntas cerradas • evitar las preguntas sugestivas • preguntas abiertas para la línea general de un hecho, repreguntar por detalles • preguntar sobre hechos más en sentido espacial, que temporal • repetir preguntas de forma variada, no preguntar resumiendo
Motivación	• preparar a fondo la motivación premio material • finalizar en función de la • curva de atención	• preparar a fondo la motivación • premio material • finalizar en función del tema

BEST COPY AVAI

Cuadro 9: Características de la conversación según la edad. Martine F. Delfos

8 a 10 años	10 a 12 años
• explicar el marco de la conversación • uso extensivo de la metacomunicación	• explicar el marco de la conversación • uso moderado de la metacomunicación
• alternar a veces la charla con juegos • charla de 30 a 45 minutos • emplear a amigos en repreguntas	• hablar • hasta una hora • a veces incluyendo un amigo o amiga
• lenguaje concreto, explicar palabras difíciles	• lenguaje concreto y abstracto, explicar palabras difíciles
• enfatizar la comunicación no verbal	• enfatizar la comunicación no verbal
• alternar las preguntas cerradas con las abiertas • evitar las preguntas sugestivas • evitar respuestas socialmente deseables • repreguntar sobre hechos en sentido espacial o temporal • resumir para mantener la estructura	• preguntas abiertas • repreguntar • usar las preguntas sugestivas sólo para evitar respuestas socialmente deseables • repreguntar sobre hechos en sentido espacial o temporal • resumir para mantener la estructura
• revisar la motivación • aprobación según códigos sociales • finalizar en función del tema	• repetir la motivación, antes de la charla, no durante • aprobación en el sentido de ser buena persona • finalizar en función del tiempo y del tema

BEST COPY AVAILABLE

ANEXO II

Lista de comprobaciones de Jennings

La siguiente lista de comprobaciones se basa en la de Rick L. Jennings (1982).

La lista incluye puntos de interés para las entrevistas con niños. Muchos puntos resultan también de utilidad en la conversación en general.

A Preparación

1. aclarar a sí mismo las metas de la entrevista (preguntas de la investigación)
2. aclarar la actitud a adoptar respecto a la entrevista y tomar decisiones sobre el enfoque
3. conocer bien la lista de preguntas y puntos de especial interés

B Introducción

4. presentarse debidamente como persona y experto
5. explicar los objetivos de la entrevista
6. aclarar bien el uso que se hará de los datos/información
7. aclarar qué clase de entrevista es: obtención de información
8. explicar el grado de confidencialidad de la información tratada
9. indicar la duración, forma de registro y posible continuación de la entrevista
10. a) animar al niño a que exprese su motivación general para la entrevista (positiva/negativa)
    b) animar al niño a expresar posibles miedos o preocupaciones
11. a) reaccionar con relación a la motivación indicada
    b) reaccionar en relación con los miedos/preocupaciones indicados
12. informar lo que se espera de la participación verbal del niño

C Aspectos sociales, emocionales y factuales de la conversación

13. a) cantidad de información que aporta el niño, confirmar
    b) contenidos/temas que aporta el niño, confirmar
    c) relevancia/claridad de lo que dice el niño, indicar
    d) desarrollo de la entrevista, anotar

e) aportaciones emocionales/cognitivas del niño, confirmar
f) trato sincero/serio de las respuestas, confirmar

D Técnicas adicionales

14. a) aplicar distintos estilos (autoritario, comprensivo y similares)
    b) jugar/interpretar un papel específico
    c) usar el humor

E Puntos de interés adicionales

15. mantener constante la propia actitud deseada o elegida (qué tipo y qué grado de actitud, directiva/activa y similares)
16. reaccionar ante una conducta de provocación del niño
17. proteger al niño de posibles esperanzas de asistencia irreales
18. velar para que hayan silencios/pausas suficientes
19. dar a conocer cosas de uno mismo (pasado/presente/futuro)
20. indagar sobre la relación entre conducta y expresiones emocionales y cognitivas

F Conducta/actitud propia

21. reconocer las propias emociones (negativas) en la entrevista y remediarlas
22. reconocer las propias reacciones emocionales respecto al niño, y emplearlas o no según el caso
23. mantener una visión de la marcha de la entrevista
24. mantener una visión suficiente sobre la calidad de la información recogida

Lista de cuadros

Cuadro 1: *Tareas de desarrollo para el niño desde el nacimiento hasta los 5 años*

Cuadro 2: *Condiciones de la comunicación para la conversación con niños pequeños*

Cuadro 3: *Las condiciones de la metacomunicación*

Cuadro 4: *Preparación de la conversación*

Cuadro 5: *Introducción a la conversación*

Cuadro 6: *Introducción al marco de la conversación*

Cuadro 7: *La pregunta inicial del tema central*

Cuadro 8: *Técnicas de preguntas*

Cuadro 9: *Características de la cenversación según la edad*

Bibliografía

Allport, G.W. & Postman, L. (1947). *The psychology of rumor.* New York: Holt.

Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.* Paris: Seuil.

Beek, F. van. (1997). *Training vraaggesprekken. Een training voor groepsleiders, handleiding voor de trainers.* Voorhout: WESP.

Behnke, K. (1998). *The acquisition of phonetics in young infants: a self-organising artificial neural network approach.* MPI series in psycholinguistics, 5. Enschede: Proefschrift.

Berne, E. (1975). *Transactional analysis in psychotherapy: a systematic individual and socail psychiatry.* New York: Ballantine Books.

Boddington, N. & Wetton, N. (1998). *Schools without fear. A realistic guide to tackling bullying as a whole school issue.* Suffolk, Forbes Publications.

Borgers, N.; Leeuw, E. de & Hox, J. (1999). Surveying Children. Cognitive Development and Response Quality in Questionnaire Research. *Methodological Issues in Official Statistics.* Stockholm, Sweden: SCB.

Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, G. (1973). *Invisible Loyalties.* New York: Hoeber & Harper.

Bowlby, J. (1984). *Attachment and loss Volume I, Revised edition.* London: Pinguin Books.

Bruner, J. (1980). *Under five in Britain. Oxford Preschool Research Project.* (Vol.1) Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Capelleveen, E.M. & Cazemier, B.M. (1993). Ondervragingsmethoden bij kinderen en het effect van visuele ondersteuning. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Psychologie,* 18, 2, 63-76.

Ceci, S.J.; Ross, D.F.; Toglia, M.P. (1987). Age differences in suggestibility: Narrowing the uncertainties. In: S.J. Ceci; M.P. Toglia & D.F. Ross (Eds.) *Children's eyewitness memory.* New York: Springer Verlag, 79-91.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language* New York: Pantheon.

Cole, C.B. & Loftus, E.F. (1987). The memory of children. In: S.J. Ceci; M.P. Toglia & D.F. Ross. *Childrens Eyewitness Memory.* New York: Springer Verlag.

Davies, G. (1991). Research on children's testimony: implications for interviewing practice. In: C.R. Hollin & K. Howells (Eds.) *Clinical approaches to sex offenders and their victims.* New York: John Wiley & Sons Ltd.

Delfos, M.F. (1999) *Ontwikkeling in Vogelvlucht. Ontwikkeling van kind en adolescent.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Delfos, M.F. (2000a). Listening to children. *Child Care in Practice,* 6, 3, 229-239.

Delfos, M.F. (2000b). *Kinderen en gedragsproblemen. Angst, agressie, depressie en ADHD. Een biopsychologisch model met richtlijnen voor diagnostiek en behandeling.* Lisse: Swets & Zeitlinger. Translation in preparation: *Children and behaviour problems. Anxiety, aggression, depression and ADHD. A biopsychological model with guidelines for diagnostics and treatment.*

Delfos, M.F. (en curso). The conquered giant. The use of computers in play therapy. In: F. Maarsse & N. Brand. *Computers in psychology 7.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Delfos, M.F. (en propuesta). *The Development of Intimacy. A developmental model together with a model of the consequences of sexual abuse.*

Donaldson, M. (1979). *Children's Minds.* New York: Norton.

Dorval, B. & Eckerman, C. (1984). Developmental trends in the quality of conversation achieved by small groups of acquainted peers. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 49, 206.

Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (Eds.). (1993). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia-approach to early childhood education.* Greenwich, Conn/London: Ablex.

Ekman, P. (1992). *Telling lies: clues to deceit in the marketplace, politics and marriage.* New York: W.W. Norton.

Elbers, E. (1991). The Development of Competence and its Social Context. *Educational Psychology Review,* vol 3, 2, 73-94.

Elbers, E. & Kelderman, A. (1994). Ground rules for testing: Expectations and Misunderstandings in Test Situations. *European Journal of Education*, vol. IX, 1, 111-120.

Elbers, E. & Laak, J.J.F. ter. (1989). Kinderen als getuigen. *Justiële Verkenningen*, 15, 6, 91-110.

Emans, B. (1990). *Interviewen. Theorie, techniek en training.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Erikson, E. (1982). *The life cycle completed: a review.* New York: Norton.

Feuerstein, R. (1981). *Structural cognitive modifiability as a powerful determinant of multicultural integration.* Jerusalem: Hadassah-Wizo-Canada Research Institute.

Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Fraiberg, S. (1968). *The magic years: understanding and handling the problems of early childhood.* London.

Frank, J.D.; Hoenh-Saric, R.; Imber, S.D. et al. (1978). *Effective ingredients of successful psychotherapy.* New York: Brunner & Mazel.

Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma.* Oxford: Blackwell.

Fulker, W., Cherry, S.S. & Cardon, L.R. (1993). Continuity and Change in Cognitive Development. In: Plomin, R. & McClearn, G.E. (Eds.). *Nature, Nurture and Psychology*, 77-95.

Garbarino, J.; Stott, F.M. & Faculty of the Erikson Institute. (1992). *What children can tell us. Eliciting, interpreting, and evaluating critical information from children.* San Francisco: Jossey-Bass.

Geest, J. van der (en preparación). UMC, Utrecht Medical Centre, The Netherlands.

Gesell, A. & Ilg, F. (1949). *Child Development.* New York: Harper and Row.

Gordon, T. (1998). *PET: Parent effectiveness Training.* New York: Penguin Putnam.

Haaren, J. van (1983). *Agogische gespreksvoering.* Baarn: Nelissen.

Harris, P.L. (2000). *Understanding Children's Worlds: The work of the Imagination.* Oxford: Blackwell Publishers.

Jennings, R.L. (1982). *Basic considerations in interviewing children.* Independence, Iowa: Counseling and Assessment Service.

Katz, L. (1996). What can we learn from Reggio Emilia? In: C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Eds.). *The hundred languages of children,* 19-37.

Kegl, J.; Senghas, A. & Coppola, M. (1999). Creation through Contact: Sign Language Emergence and Sign Language Change in Nicaragua. In: DeGraff, M. (Ed.). *Language Contact and Language Change: The Intersection of Language Acquisition, Creole Genesis, and Diachronic Syntax.* Cambridge: MIT Press.

Kiili, J. (1999). Documento presentado en la conferencia IFCW de Helsinki. (Kiili trabaja en el Departamento de Política Social de la Universidad de Jyväskylä, Finlandia).

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: Goslin, D. (ed.), *Handbook of socialization theory and research,* 347-480.

Korczak, J. (1979). *Wie man das Kind lieben soll.* Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht.

Krech, D.; Crutchfield, R.S. & Ballachey, E.L. (1962). *Individual in Society.* New York: McGraw-Hill.

Leeuw, E.D. de & Otter, M.E. (1995). The Reliability of Children's Responses to Questionnaire Items. Question Effects in Children's Questionnaire Data. In: J.J. Hox; B.F. van der Meulen; J.M.A.M. Janssens; J.J.F. ter Laak & L.W.C. Tavecchio (Eds.). *Advances in Family Research.* Amsterdam: Thesis Publishers.

Leeuw, E. de; Hox, J.; Kef, S. & Hattum, M. van. (1997). Overcoming The Problems of Special Interviews on Sensitive Topics: Computer Assisted Self-Interviewing Tailored For Young Children and Adolescents. In *Sawtooth Software Conference Proceedings.* Sequem, WA: Sawtooth Software Inc.

Loftus, E.F. & Davies, G.M. (1984). Distortions in the memory of children. *Journal of Social Issues*, 40, 51-68.

Loftus, E. & Ketcham, K. (1994). *The Myth of Repressed Memory. False memories and allegations of sexual abuse.* New York: St. Martin's Press.

Maccoby, E.E. & Maccoby, N. (1954). The interview: A tool of social science. In: G. Lindzey (ed) *Handbook of social psychology, volume I Theory and method*, Cambridge, Mass: Addison-Wesley, 449-487.

Matthews, G.B. (1994). *The philosophy of childhood.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University.

Meerdink, J. (1999). Driving a car for the first time: teachers, caregivers and child-driven approach. *Early Childhood Matters*, 9, 24-29.
Miller, A. (1995). *The drama of being a child. The search for the true self.* London: Virago.

Montessori, M. (1950). *De l'enfant à l'adolescent.* Bruges: Desclée de Brouwer.

Nagy, M.H. (1948). The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology*, 73, 3-27.

Nurcombe, B. (1986). The Child as Witness: Competency and Credibility. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25,4, 473-480.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Oxford, Blackwell.

Perlmutter, M. & Myers, N.A. (1976). Recognition memory in preschool children. *Developmental Psychology*, 12, 271-272.

Perlmutter, M. & Ricks, M. (1979). Recall in preschool children. *Journal of Psychology*, 27, 423-436.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child.* New York: Basic Books.

Piaget, J. & Inhelder, I. (1979). *The psychology of the child.* London: Routledge & Kegan.

Pope, B. & Siegman, A.W. (1972). Relationship and verbal behavior in the initial interview. In A.W. Siegman & B. Pope (Eds.). *Studies in the dyadic communication.* New York: Pergamon Press, 69-89.

Rich, J. (1968). *Interviewing children and adolescents.* London and Basingstoke: The Macmillan Press.

Riihelä, M. (1996). *How to deal with children's questions? Semantic aspects of encounters between children and professionals in child institutions.* Helsinki: University of Helsinki.

Rogers, C. (1951). *Client-Centered Therapy.* Boston: Hoghton Mifflin.

Rosenthal, R. (1976). *Experimenter Effects in Behavioral Research.* New York: Irvington Publishers.

Rousseau, J-J. (1726/1957). *Emile ou de l'éducation.* Paris: Garnier.

Salinger, W. & De Casper, A. (1993). In M. Cole and S. Cole (Eds.). *The development of children.* New York: Freeman and Co.

Schachtel, E. (1973). *Metamorphosis: on the development of affect, perception, attention and memory.* New York: Basic Books.

Schachter, S. (1968). *The psychology of affiliation: experimental studies of the sources of gregariousness.* California: Stanford.

Selman, R. (1981). The child as friendship philosopher. In: S.A Asher & M. Gottman. (Eds.). *The development of children's friendships.* Cambridge: Cambridge University Press.

Shatz, M. & O'Reilly, A.W. (1990). Conversational or communicative skills? A reassessment of two-year-olds' behaviour in miscommunication episodes. *Journal of Child Language,* 17, 131-146.

Soppe, H.J.G. & Hees-Stauthamer, J.C. (1993). De geloofwaardigheid van getuigenissen van jeugdige slachtoffers van zedenmisdrijven. *Tijdschrift voor ontwikkelingspsychologie,* 20, 2, 125-149.

152

Speece, M.W. & Brent, S.B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55, 1671-1686.

Steiner, G. (1965). *Children's concepts of life and death: a developmental study.* New York: Colombia University.

Stern, D. (1977). *The first relationship: Infant and mother.* Cambridge: Harvard University Press.

Sullivan, H.S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry.* New York: W.W. Norton & Co.

Tannen, D. (1990). *You just don't understand.* New York: William Morrow.

Tanner J. (1978). *Fetus into man: Physical growth from conception to maturity.* Cambridge: Harvard University Press.

Virgilio, G. (1986). *Maturation of the CNS and evoked potentials.* Amsterdam: Excerpta Medica.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Waaldijk, K. (1997). Janusz Korczak, an inspiring pioneer in residential youth care. *International Journal of Child & Family Welfare*, 97/2, 157-172.

Wit, J. de; Veer, G. van der & Slot, N.W. (1997). *Psychologie van de adolescentie,* Baarn: Intro.

Yarrow, L.J. (1960). Interviewing children. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of research methods in child development*, 561-602. New York: John Wiley & Sons.

Indice temático y onomástico

Alfabetización, 39, 48
Animalculus, 37
Aprendizaje, 16, 18, 24, 28, 31, 37, 40, 42,
-, capacidad, 14-16, 23-24, 37-38, 40, 42, 50, 60, 64, 81, 86, 88, 95, 99, 124
Autenticidad, 63, 69, 71
Beek, van, 27, 33
Behnke, 39, 154
Berding, 42, 60
Berne, 99, 154
Borgers, 13, 77, 154
Boszormenyi-Nagy, 86, 93-94, 154
Bowlby, 39, 42, 154
Brouwers, 17
Bruner, 59, 154
Callar, 24, 84-86
Cansancio, 115
Capelleveen, 31, 154
Ceci, 21, 23, 154-155
Cerrado, 61, 91, 97, 124
Cerrazón, 95, 97-98, 124
Chomsky, 14, 154
Cole, 54, 155
Coleccionismo, 53
Comunicación, 9-10, 13, 15, 18, 22, 25, 27-29, 31-32, 35-36, 41, 55, 59, 61-62, 64-66, 68, 71-74, 76, 79, 81, 86, 95-96, 101, 115, 117, 133, 135, 140, 142-144, 150-151
-, condiciones, 30, 35-37, 62, 65, 81, 86, 101, 103, 108, 115, 140, 144-145
-, no verbal, 18, 32-33, 61, 64-66, 68-69, 74, 80, 122, 126, 133, 142-145, 150-151
Confiabilidad, 19, 31
Confianza, 21, 39-41, 69, 92-93, 106, 112, 116-117, 121, 124
-, relación de, 55, 116, 132
Consciente, 21, 55, 64, 79, 85, 92, 98,
Consuelo, 55, 80
Contacto, 32, 43, 53, 55, 67-71, 73, 81, 84, 86-87, 92-94, 104, 106, 117, 133, 135
-, altura visual, 66, 81
Contratransferencia, 98
Conversación, 9, 13, 15, 19, 22, 27-33, 35, 42, 50, 59-71, 73-75, 77-83, 85-87, 89, 91-93, 95, 97-99, 101-105, 107-121, 123-127, 129-137, 139-147, 150-152
-, asistencial, 28, 63, 66, 87, 102, 105, 109-110, 113, 115, 121, 132-133
-, marco, 10, 22-23, 29-32, 71, 86, 89, 93, 103, 105, 108-109, 112-113, 116, 118, 140-142, 144, 149-151
Davies, 19, 155
Dekker, 86
Delfos, 27, 32, 35, 42, 46, 48, 55, 77, 96, 155
Desarrollo, 13, 18-19, 24, 27, 29-30, 32, 35, 37, 39, 41-49, 51-55, 57, 101, 104, 117, 133, 152,
-, cognitivo, 19, 24, 46, 54, 140
-, moral, 19, 45-46, 48, 52, 55
-, motriz, 41, 43
Detalles, 20, 23, 45, 48, 50, 74, 124, 127, 142-143, 150
Dibujar, 70, 113
Dorval, 31, 60, 155
Edad, 9, 19, 21, 23, 31-32, 35-37, 39-40, 42-47, 49-51, 53-54, 65, 70, 77-78, 95, 102, 106, 112, 124, 127, 139-147, 150
-, cronológica, 35-36, 139
-, mental, 7, 35-36, 103, 139-140
Edwards, 18, 155
Egocéntrico, 18, 44
-, lenguaje, 13-15, 18, 21, 28, 36, 64-66, 95, 106, 133, 141-145, 150-151
-, pensamiento, 19, 35, 44, 46, 62, 85
Egocentrismo, 29, 76
Ekman, 67, 155
Elbers, 19-20, 22, 30-32, 35, 48, 50, 155-156,
Emans, 33, 156
Empatía, 44-45, 60
Entrevista, 28, 30-33, 35, 63, 65-66, 71, 80, 82, 87, 89, 92-93, 102-105, 109-116, 119, 121, 123, 132-133, 139, 152-153
Equitativo, 82, 98, 112

Erikson, 48-49, 51, 156
Escuchar, 10, 27-28, 63, 67, 71, 74, 81, 84, 88, 92, 110-111, 146
-, activamente, 27, 43, 47, 73, 94, 144
-, animando, 63
Fantasear, 24, 27, 68, 110
Fantasía, 22, 24-27, 72, 141-142
Feuerstein, 37, 156
Finalización, 102, 118-119, 121, 142, 144-146
Flavell, 31, 156
Fraiberg, 24, 44, 156
Frank, 93, 156
Frith, 156
Fulker, 46, 156
Gabeler, 28
Geest, van der, 68
Gesell, 17, 156
Gordon, 28-29, 61, 63
Haaren, van, 15, 30
Hameetman, 27
Harris, 25, 39, 51
Humor, 64, 128, 153
IJzendoorn, 39
Influenciabilidad, 19
Información, 21, 23, 30, 37, 40-41, 51, 55, 62-63, 66, 70, 75, 80, 82-83, 87-89, 92-93, 95, 102, 108-110, 115-117, 119, 123-125, 132-136, 140, 152-153
Inmigrantes, 39, 48, 133
Inseguridad, 21, 85, 92, 117, 119, 128
Intenciones, 82-83, 86, 92, 107
Interpretar, 6, 15, 29, 48, 59-60, 62, 79, 104, 153
Interrogatorios, 22, 31
Intimidad, 42, 55
Intuir, 60
Jennings, 136, 152
Jugar, 42, 52, 64-65, 70, 72, 75, 77-80, 90, 105, 116, 121-122, 126-127, 129, 141, 150, 153
Katz, 36
Keesom, 18, 24
Kegl, 15
Kiili, 72, 88
Koenen, 65
Kohlberg, 46, 48, 52, 55
Kommer, van den, 32
Korczak, 42, 60
Lamers, 22
Lealtad, 7, 24, 93-94, 98, 105
Leeuw, de, 13, 40, 77, 95
Lenguaje, 13-15, 18, 21, 28, 36, 64-66, 95, 106, 133, 141-145, 150-151
-, capacidad para el, 86
-, período sensitivo para el, 14
reproducción, Libre, 45
Loftus, 19-20, 54, 155
Maccoby, 76
Marco, 10, 22-23, 29-32, 71, 86, 89, 93, 103, 105, 108-109, 112-113, 116, 118, 140-142, 144, 149-151
Meer, van der, 52
Meerdink, 9-11, 27-28
Memoria, 17, 19, 22-23, 45, 47-49, 54, 104, 106, 114
-, a largo plazo, 48-49, 54
-, función, 21, 32, 35, 46, 55, 85, 139-140, 142-143, 145-146, 150-151
Mensaje-Yo, 28, 61
Mentir, 68
Metacomunicación, 33, 71, 78, 81, 83, 86, 116-117, 126, 139-145, 150-151
Metamemoria, 54
Miedo, 15, 18, 24, 37, 47, 49-50, 64, 67-68, 71, 82, 92, 94, 97-98, 109, 112, 120
Miller, 41, 99
Min, Neeltje Maria, 106
Molestar, 125
Montessori, 14, 16-17, 19, 24
Motivación, 33, 54, 60, 62, 64, 67-68, 72-74, 77, 83, 115, 117-118, 139, 142-143, 145-146, 150-152
Multipartidista, 94
Nagy, 47
Nombre, 22, 68, 79-80, 106, 112, 124, 135
Normalización, 17, 42
Nurcombe, 19, 45
Olfato, 17

Perlmutter, 23, 45
Piaget, 18, 24, 35, 46, 53, 55
Pope, 63
Postura, 24, 67-68, 94, 131, 133
Preguntas, 10, 15, 19-22, 27-32, 37-38, 45, 48, 50, 60-61, 82, 85, 87, 90-92, 101-105, 112-114, 116-118, 121-128, 132, 140, 142-146, 150-152
-, abiertas, 13, 27-28, 32, 85, 91, 102, 114, 116, 121, 123-124, 142-146, 150-15
-, aclarar, 32, 60, 83, 86, 108, 113, 119, 123-124, 126, 128, 130, 141, 143, 152
-, cerradas, 61, 116, 121, 123-124, 128, 142-144, 146, 150-151
-, filosóficas, 37, 55
-, iniciales, 114
-, múltiples, 123, 127
-, preguntar resumiendo, 123, 131, 142-144, 146, 150
-, repetir, 16, 49, 123, 128-130, 142-143, 150-151
-, repetitivas, 15
-, repreguntas, 27, 121, 123-125, 151
-, sugestivas, 20, 22, 48, 50, 61, 91, 121, 123, 126-127, 142-144, 146, 150-151
Preguntas, trabajo orientado a, 27, 29
Preparación, 68, 102-105, 152, 156
Presentar, 107, 109, 113
Pseudopregunta, 31
Reacciones, 16, 25, 32, 64, 83-84, 86, 104, 153
Realidad, 19, 21, 24-27, 29, 36, 47, 49, 72, 87, 118
Reconocer, 23, 25, 36, 42, 64, 96, 153
Recordar, 17, 22-23, 31, 49, 54, 106, 110, 117-119
Reggio, Emilia, 18-19, 24, 155, 157
Rellenar, 59-61, 111
Renders, 42
Resistencia, 72-73, 85, 108, 115
Respeto, 10, 16, 24, 36, 41, 60, 62-64, 71, 87, 93-94, 103, 149
Respuesta, 15, 18, 30-31, 45, 61, 67, 85, 88, 90-91, 98, 104, 110, 114, 118, 123, 125, 127-130, 132-133
-, repetir, 16, 49, 123, 128-130, 142-143, 150-151
-, resumir, 119, 123, 130-131, 151
-, socialmente deseable, 86, 90
Rich, 33
Riihelä, 60
Rogers, 28, 63
Rosenthal, 89
Rousseau, 14
Schachtel, 17, 24, 48
Selman, 42, 51
Shatz, 32
Social, 23, 42-44, 52-53, 60, 70, 81, 155,
-, adaptación, 18, 23, 39, 44
-, códigos, 31, 43, 50, 99, 108, 118, 136, 141-143, 145, 151
-, identidad, 52-53, 60, 97
-, interacción, 19, 43-44, 70
Soppe, 22, 68, 70
Speece, 47
Steiner, 47
Stern, 30
Sugestión, 19, 21-23, 31, 35, 61, 127
Sugestionabilidad, 19, 21, 23
Sullivan, 44
Tacto, 17
Tannen, 96
Tanner, 17
Tensión, 40, 50, 53, 64, 77, 80, 82-83, 85, 102, 107-108, 115-116, 118, 134, 141, 143
Transferencia, 60, 98
Varendonck, 22
Vivencia, 28, 131
Vocabulario, 14-15, 95, 128-129
-, activo, 15
-, pasivo, 15
Voz, uso de la, 134
Vygotsky, 18, 28, 77
Wit, de, 61
Yarrow, 33

La Dra. Martine Frank Dellos es una psicóloga clínica formada de los años sesenta, y fitología francesa del comienzo de los noventa en la Universidad de Utrecht, Países Bajos. En 1999 se doctoró con una investigación psicológica y fitológica sobre la elaboración del duelo en los autores franceses.

Desde 1975 trabaja como psicóloga, terapeuta y diagnosticadora de niños, adolescentes y adultos con politraumatismos, entre otros. Asimismo, está estrechamente involucrada en el sector de asistencia a la juventud, y se encarga de la educación continua de psicólogos, ortopedagogos, médicos, trabajadores sociales y responsables de grupos.

En 1996 fundó PICOWO (*Psychologisch Instituut voor Consultatie, Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek*, Instituto Psicológico para Consultoría, Educación e Investigación Científica).

Paralelamente a sus actividades como terapeuta autónoma y docente, desde 1993 cuenta con publicaciones en el campo de la psicología, entre otros. Además de la publicación de artículos, en 1996 apareció una obra de consulta sobre psicopatología infantil, seguida en 1997 por un libro sobre el origen biopsicológico de la problemática de la conducta, y en 1999 un manual sobre psicología del desarrollo.

En 1991 obtuvo el Premio Guillermina por sus cuatro primeros libros infantiles terapéuticos. En esta serie han aparecido, posteriormente, ocho títulos más. Desde 1995 a 1999 salieron los seis primeros tomos de una serie de nueve libros infantiles sobre educación sexual.

En 1999 fue nominada para el Trofeo Contra su Voluntad por su labor en el campo de los abusos sexuales.

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE